



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

CRISTIAN EDUARDO LUARTE ROCHA

**NIVEL DE ESPECIALIZACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA
Y ESTRATEGIAS METODOLOGICAS UTILIZADAS, EN LAS ESCUELAS DE LA
REGIÓN DEL BÍO-BIO, CHILE**

**NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS EM ESCOLAS
DE REGIÃO DE BÍO-BÍO, CHILE**

**Campinas
2017**

CRISTIAN EDUARDO LUARTE ROCHA

**NIVEL DE ESPECIALIZACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA
Y ESTRATEGIAS METODOLOGICAS UTILIZADAS, EN LAS ESCUELAS DE LA
REGIÓN DEL BÍO-BIO, CHILE.**

**NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS EM ESCOLAS
DE REGIÃO DO BÍO-BÍO, CHILE.**

Tesis de Doctorado presentada a la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas, como parte de los requisitos para obtener el título de Doctor en Educación Física, en el área de concentración Actividad Física Adaptada.

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação Física na área de concentração Atividade Física Adaptada.

ORIENTADOR: EDISON DUARTE

Este exemplar corresponde a versão final da tese defendida por Cristian Eduardo Duarte Rocha e orientada pelo Prof. Dr. Edison Duarte.

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

L96n	<p>Luarte Rocha, Cristian Eduardo, 1967- Nível de especialización de los profesores de educación física y las estrategias metodológicas utilizadas en las escuelas de la región del BíoBío, Chile / Cristian Eduardo Luarte Rocha. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.</p> <p>Orientador: Edison Duarte. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.</p> <p>1. Pessoas com deficiência. 2. Inclusão. 3. Professores de educação física. 4. Educação física para deficientes. 5. Métodos de ensino. I. Duarte, Edison. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.</p>
------	--

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Nível de especialização de professores de educação física e estratégias metodológicas utilizadas em escolas de região de BioBio, Chile.

Palavras-chave em inglês:

Personas con discapacidad

Inclusión

Profesores de educación física

Educación física para discapacitados

Métodos de enseñanza

Área de concentração: Atividade Física Adaptada

Titulação: Doutor em Educação Física

Banca examinadora:

Edison Duarte [Orientador]

Maria Luiza Tanure Alves

José Júlio Gavião de Almeida

Graciele Massoli Rodrigues

Maria Teresa Krahenbuhl Leitão

Data de defesa: 14-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Edison Duarte
Orientador

Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida

Profa. Dra. Maria Luiza Tanure Alves

Profa. Dra. Maria Teresa Krahenbuhl Leitão

Prof. Dra. Graciele Massoli Rodrigues

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se
no processo de vida acadêmica do aluno.

DEDICATORIA

... A mi querida esposa Ximena, por su amor incondicional, por acompañarme en este y muchos otros desafíos, por su sabiduría en momentos difíciles, por su humildad y confianza, por su entrega generosa y sin reservas. Todo mi amor, respeto y admiración.

... A mis queridas hijas; Francisca y Camila, por inspirar mis estudios en una etapa adulta de la vida, por el cariño oportuno cuando más lo necesité y por enseñarme a valorar cada segundo de nuestros tiempos.

... Las tres son lo más preciado de mi vida, gracias por saber esperar.

AGRADECIMENTOS

Ante todo, mi inmensa gratitud e inalterable fe en DIOS, centro de mi vida.

...A mi Familia, base fundamental de mi existencia, mis padres y hermanos quienes me han inculcado responsabilidad y respeto como factor protector de la dignidad humana. Especial recuerdo a quienes ya han retornado a la casa del Padre... a todos agradezco infinitamente su amor inquebrantable y su permanente presencia en cada instante de la vida.

...A mi gran orientador Profesor Dr. Edson Duarte, su sabiduría y humildad, ha impactado profundamente en mi desarrollo académico, más allá del profesor encontré a una persona que humaniza la postgraduación, sus oportunas sugerencias han posibilitado llegar a esta instancia... hoy me ha otorgado el privilegio de considerarme su amigo.

...A mis amigos y hermanos Profesores; Luis Felipe Castelli y Luiz Gustavo Teixeira, ambos han sido mi familia en Brasil, estaré eternamente agradecido de su amistad, apoyo y compañía, sin ellos, todo hubiese sido más difícil. Me han enseñado a disfrutar las cosas simples de la vida, agradezco a Dios por encontrarlos en mi camino.

...A mis amigos, profesores; Dr. José Júlio Gavião Dr. Jaime Pacheco Carrillo; Dr. Luis Linzmayer Gutiérrez; y Dra. Maria Teresa Leitão. Sus sugerencias, sabiduría, humildad y formación humana han afianzado consistentemente mi vocación pedagógica.

...A mis amigos, profesores; Dr. Miguel de Arruda; Dr. João Paulo Borin; Dr. Marcos Uchida. Dr. Roberto Rodrigues Paes; Dr. Jocimar Daólio y Dra. Paula Teixeira Fernandes Agradezco sus valiosos conocimientos compartidos en clases y fuera de ellas.

...A las autoridades de la Universidad San Sebastián y a mis colegas de la carrera de Pedagogía en Educación Física-Concepción, todos desde distintas perspectivas, han apoyado mis estudios, confiando en una mejor educación para nuestros estudiantes.

...A mis compañeros del Laboratorio de Actividad Motora Adaptada LAMA, quienes me acogieron y brindaron su permanente apoyo.

...A mis estudiantes que en cada clase me enseñan a ser profesor.

LUARTE ROCHA, Cristian Eduardo. Nível de especialização de Professores de educação física e estratégias metodológicas utilizadas em escolas de região do BíoBio Chile. Trabalho de tese de Doutorado - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2016.

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar deve criar condições para que todos possam otimizar seus níveis de desenvolvimento para satisfazer suas necessidades para uma educação de qualidade. O objetivo desta pesquisa foi identificar o nível de especialização dos professores de Educação Física na região de Biobio/Chile e conhecer as estratégias e/ou adaptações metodológicas utilizadas em sala de aula para enfrentar os processos de inclusão de alunos com deficiência. Para isso, realizou-se uma pesquisa (entrevista?) com (inserir o número de professores aqui) professores de Educação Física em 112 estabelecimentos de ensino na região. Os principais resultados confirmam que apenas 12,5% dos professores têm experiência na área de Atividade Física Adaptada, sendo a maioria, nos níveis de ensino pré-escolar e estabelecimentos de ensino privados subsidiados pelo ensino básico. Observou-se que, os métodos de ensino mais utilizados são: o método misturado com 37,8%, o método global com 31,5%, o método analítico com 29,4%, e 1,3% correspondente ao método não especificado. No domínio do ensino técnico, 55,5% dos entrevistados referiram-se à técnica de instrução direta e 44,5% para a técnica de inquérito. Os estilos de ensino mais comumente utilizadas foram as atribuições de comando e tarefas diretos, representando entre eles 37,9% do total. As Deficiências com maiores dificuldades de aprendizagem foram deficiências múltiplas e intelectual. A pesquisa mostra claramente a enorme necessidade de especialização dos professores em cursos de pós-graduação.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência, Inclusão, Professores, Educação física adaptada, Métodos de ensino.

LUARTE ROCHA, Cristian Eduardo. Level of specialization of physical education teachers and methodological strategies used in school in Biobío region, Chile. Thesis of Doctoral degree- Faculty of Physical Education, State University of Campinas, Campinas 2016.

ABSTRACT

The inclusion of people with deficiency in the school context must offer all the necessary conditions so everybody is able to reach their highest level of development and meets their needs for a quality education. The objective of this research was to identify the level of specialization of physical education teachers in Biobío region in Chile and also to know the strategies and / or methodological adaptations used in class to face the processes of inclusion of students with deficiency. To do this, we designed and implemented a survey of PE teachers in 112 educational establishments in the region. The main results confirm that only 12.5% of teachers have expertise in the field of adapted physical activity. Most of the students belong to the levels of pre-primary and primary education in subsidized private educational establishments. The most commonly used teaching methods are the mixed method with 37.8%, the overall method with 31.5%, the analytical method with 29.4%, and finally another method not specified which obtained 1.3%. Regarding to teaching techniques, 55.5% of the answers belong to the technique of direct instruction and 44.5% to the technique of inquiry. The most commonly used teaching styles were the direct command and task assignments, both represent 37.9% of the total. Deficiencies with greater learning difficulties were multideficit and intellectual deficiency. The research clearly shows the fact that teachers really need specialization in post-graduate courses.

Keywords: People with deficiency; Inclusion; Teachers; Adapted physical education; Teaching methods.

LUARTE ROCHA, Cristian Eduardo. Nivel de especialización de los Profesores de Educación Física y estrategias metodológicas utilizadas, en las escuelas de la región del Biobío, Chile. Trabajo de tesis de Doctorado- Facultad de Educación Física, Universidad Estadual de Campinas, Campinas 2016.

RESUMEN

La inclusión de personas con discapacidad en el contexto escolar, debe crear las condiciones necesarias para que todos alcancen su mayor grado de desarrollo satisfaciendo sus necesidades hacia una educación de calidad. El objetivo de esta investigación fue identificar el nivel de especialización de los profesores de Educación Física de la región del Biobío-Chile y conocer las estrategias y/o adaptaciones metodológicas utilizadas en sus clases, para enfrentar los procesos de inclusión de los escolares con discapacidades. Para ello, se diseñó y aplicó una encuesta a profesores de Educación Física de 112 establecimientos educacionales de la región. Los principales resultados confirman que sólo el 12.5% de los profesores, poseen especialización en el ámbito de la actividad física adaptada. La mayor cantidad de alumnos se encuentra en los niveles de enseñanza pre-básica y enseñanza básica de establecimientos educacionales particulares-subvencionados. Los métodos de enseñanza más utilizados son el método mixto con un 37.8%, el método global con un 31.5%, el método analítico con el 29.4%, y finalmente otro método no especificado que obtuvo un 1.3%. Respecto a la técnica de enseñanza, el 55.5% de las respuestas pertenecen a la técnica de instrucción directa y el 44.5% a la técnica de indagación. Los estilos de enseñanza más utilizados fueron el mando directo y asignación de tareas, representando entre ambos un 37.9 % del total. Las discapacidades con mayores dificultades de aprendizaje fueron el multideficit y la discapacidad intelectual. La investigación deja en evidencia la enorme necesidad de especialización de los profesores en cursos de postgraduación.

Palabras claves: Persona con discapacidad; Inclusión; Profesores; Educación física adaptada; Métodos de enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Años de Ejercicio de la Profesión-----	81
FIGURA 2	Cantidad de Alumnos con Discapacidad presentes en las Aulas-----	82
FIGURA 3	Niveles en los que realiza clases-----	83
FIGURA 4	Horas y actividades motrices efectuadas por los alumnos con NEE	84
FIGURA 5	Contenidos y horas abordados en las actividades-----	85
FIGURA 6	Lugar en que se realizan las actividades-----	86
FIGURA 7	Elementos que adapta o modifica para alumnos con NEE-----	87
FIGURA 8	Didáctica de las clases-----	88
FIGURA 9	Métodos de Enseñanza-----	89
FIGURA 10	Técnicas de Enseñanza-----	89
FIGURA 11	Estilos de Enseñanza-----	90
FIGURA 12	Procedimientos de la enseñanza-----	91
FIGURA 13	Dificultades de aprendizaje-----	92
FIGURA 14	Adecuaciones Curriculares-----	93
FIGURA 15	Tipos de Recursos Comunicativos-----	94
FIGURA 16	Sexo de los encuestados-----	95
FIGURA 17	Edad de los entrevistados-----	96
FIGURA 18	Familiares de los encuestados que presentan NEE-----	97
FIGURA 19	Institución de formación de los profesores encuestados-----	98
FIGURA 20	Postítulos, Especializaciones, Magíster, Doctorados-----	100
FIGURA 21	Años de ejercicio de la profesión-----	101
FIGURA 22	Experiencia de los profesores con alumnos con NEE-----	102
FIGURA 23	NEE en las cuales tienen experiencia los profesores-----	103
FIGURA 24	Tipos de establecimientos donde imparten clases los profesores----	105
FIGURA 25	Tipo de financiamiento de los estudiantes-----	106
FIGURA 26	Tipo de discapacidad que presentan los alumnos-----	107
FIGURA 27	Niveles en que los profesores realizan sus clases-----	109
FIGURA 28	Actividades motrices para alumnos con NEE-----	110
FIGURA 29	Contenidos que abordan en las actividades-----	111
FIGURA 30	Lugar en que realiza las clases-----	112
FIGURA 31	Elementos que adapta o modifica en clases-----	113

FIGURA 32	Didáctica de las clases -----	114
FIGURA 33	Personas con las cuales trabajan los profesores-----	115
FIGURA 34	Métodos de enseñanza que utilizan los profesores-----	117
FIGURA 35	Técnicas de enseñanza que utilizan los profesores-----	119
FIGURA 36	Estilos de enseñanza que utilizan los profesores-----	121
FIGURA 37	Importancia asignada a los procedimientos de enseñanza-----	122
FIGURA 38	Principales dificultades de aprendizaje observadas en los alumnos	123
FIGURA 39	Adecuaciones curriculares que efectúan en sus clases-----	125
FIGURA 40	Tipos de recursos comunicativos que utilizan los docentes-----	126

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1 -	Objetivos del Deporte Adaptado-----	54
CUADRO 2 -	Profesores colaboradores del instrumento-----	74

LISTA DE TABLAS

TABLA 1	Escuelas adscritas al decreto N° 170- -----	22
TABLA 2	Métodos, técnicas y estilos de enseñanza -----	73
TABLA 3	Identificación sexo y edad de los profesores entrevistados. -----	78
TABLA 4	Formación Profesional-----	77
TABLA 5	Tipo de financiamiento-----	80
TABLA 6	Profesores encuestados que poseen postítulos-----	99
TABLA 7	Profesores con especializaciones o cursos en alumnos con NEE-----	99
TABLA 8	Profesores que poseen magíster-----	99
TABLA 9	Tipos de establecimientos donde imparten clases los profesores-----	104
TABLA 10	Tipos de financiamiento de los establecimientos-----	106
TABLA 11	Tipos de discapacidades que presentan los alumnos-----	107
TABLA 12	Contenidos que abordan en las actividades-----	111
TABLA 13	Elementos que adapta o modifica en clases-----	113
TABLA 14	Didáctica de las clases-----	114
TABLA 15	Métodos de enseñanza que utilizan los profesores-----	116
TABLA 16	Técnicas de enseñanza que utilizan los profesores-----	118
TABLA 17	Estilos de enseñanza que utilizan los profesores-----	120
TABLA 18	Importancia de los distintos procedimientos de enseñanza-----	122
TABLA 19	Tipos de recursos comunicativos que utilizan los profesores-----	126

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AMA	Actividad Motora Adaptada
AFA	Actividad Física Adaptada
EFA	Educación Física Adaptada
EFE	Educación Física Especial
ENDISC	Estudio Nacional de Discapacidad
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OMS	Organización Mundial de Salud
PIE	Programas de Integración Escolar
SENADIS	Servicio Nacional de la Discapacidad
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN	16
1.1 Objetivos	23
2 REVISIÓN DE LA LITERATURA	23
2.1 Aspectos Contextuales de la Inclusión	23
2.2 Formación Profesional	41
2.3 Métodos Pedagógicos de Enseñanza	57
3 MATERIAL Y MÉTODO	73
3.1 Tipo de Diseño	75
3.2 Alcance del Estudio	75
3.3 Tipo de Muestra	76
3.4 Criterios de Inclusión y Exclusión para la Selección de la Muestra	77
3.5 Análisis Estadístico	77
3.6 Comité de Ética	78
3.7 Resultados del Estudio Piloto	78
4 RESULTADOS	95
4.1 Identificación	95
4.2 Formación Profesional	97
4.3 Experiencia Laboral	100
4.4 Recursos Materiales y Metodológicos	108
5 DISCUSIÓN	128
5.1 Identificación de los profesores de Educación Física de la región del Biobío	128
5.2 Formación Profesional de los profesores de Educación Física, región del Biobío	130
5.3 Experiencia Laboral Profesores de escuelas con adscritas al decreto N° 170.	132
5.4 Recursos Materiales y Metodológico	137
CONCLUSIÓN	150
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	164
Anexo A - Informe Comité de Ética Universidad San Sebastián	164
Anexo B - Término de Consentimiento Libre e Informado	166
Anexo C - Instrumento-encuesta	168
Anexo D - Establecimientos educacionales Región del Biobío	177

1 INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad han enfrentado indiscutiblemente a lo largo de la historia un tratamiento lleno de contradicciones por parte de la sociedad, contradicciones que se asientan principalmente en el desconocimiento y la falta de información sobre qué es la discapacidad, cómo afecta a las personas y su entorno y muy especialmente, cómo educar en función de una formación ciudadana inclusiva. Esto último, ha generado en las últimas dos décadas, un progresivo interés de los gobiernos democráticos de nuestro país. Por ello y desde una mirada inclusiva, es fundamental considerar la finalidad que tiene el estado hacia la persona humana.

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece. (CHILE, 1980, p. 5).

Si la persona humana es singular, lo es en razón de su mismidad; única, irrepetible y no manipulable. En este sentido, una mirada personalista del ser humano ha permitido salir de las trabas cosificantes e individualistas de algunas culturas, resaltando la dignidad de la persona en comunión con “otros”. Así, el individuo singular que somos cada uno, se entiende siempre con el otro. Este dato infalible pertenece al código genético del ser humano. “No puedo ser yo sin el tú, lo que implica que en ese tú encontramos la diversidad y en ella la discapacidad.” (SENADIS, 2010 p. 21).

En estos términos se puede afirmar que el hecho fundamental de la existencia humana es la comunión interpersonal con la diversidad. El supremo valor es la persona humana, pues ella es la fuente de toda ética social. En cuantos seres humanos únicos e irrepetibles, y en este sentido la justicia social tiende a integrar esta diversidad humana, haciendo posible que todas las personas tengan acceso a la educación, condición fundamental para avanzar hacia una sociedad inclusiva.

El movimiento inclusivo defiende que los niños con deficiencia deben ser incluidos en la enseñanza regular para que puedan desenvolverse y participar activamente en la sociedad (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBAK, 1999; LA MASTER; GALL; KINCHIN; SIEDENTOP, 1998; MARCHESI, 2001; ODOM; DIAMOND, 1998; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002; RODRIGUES, 2001; STAINBACK, 1999 citados por ALVES, 2013). Su proceso educacional debe respetar sus diferencias y atender sus necesidades educacionales como un todo, permitiendo que la misma sea un miembro activo

dentro de su escuela (KODISK; KULINNA; MARTIN; PANGRAZ; DARST, 2006; ODOM; DIAMOND, 1998; PLACE; HODGE, 2001 citados por ALVES, 2013).

Será importante generar conciencia sobre la tarea de toda la sociedad en procurar el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y es un desafío a un mayor, buscar los caminos para incorporar a los que, por alguna causa, han nacido o adquirido alguna discapacidad y que se encuentran mayoritariamente entre los más pobres y excluidos de nuestra sociedad. La sociedad, debe garantizar a todos sus integrantes el derecho a crecer, educarse, trabajar y convertirse en un agente activo y participativo, sin importar para ello su condición social, cultural, personal (SENADIS, 2010).

Un desarrollo basado en la ciudadanía social conlleva, como acuerdo fundamental, la decisión de una sociedad de vivir entre iguales, lo que no implica homogeneidad en las formas de vivir y pensar, sino una institucionalidad incluyente que garantice a todas y todos las mismas oportunidades de participar en los beneficios de la vida colectiva y en las decisiones que se toman respecto de cómo orientarlas.

Desde la década del 90 se incorpora el término de inclusión en la educación, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO uno de los entes más importantes a la hora de hablar de educación - por su rol dentro de las naciones unidas - concluye que la educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común y de otros. (UNESCO, 1990). Por tanto, surge la interrogante de encontrar cabida a cada uno de los niños y niñas en la “escuela común” dentro del contexto educacional - más que segregarlos - como se había tratado de realizar en otros periodos de la educación. De igual forma, considero importante y necesario que progresivamente exista cabida y acogida en la educación superior universitaria, puesto que el acceso debe ser total y no parcial.

La Declaración Mundial de la Educación Para Todos de la UNESCO (1990), con el fin de buscar la universalización de la educación reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa, particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos).

A partir de esta declaración, se ha manejado el concepto de Educación para Todos “Education for All” tanto desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996) y otras agencias de cooperación internacional como, el ideal de un mundo en el que todos los niños y niñas tienen acceso y se les garantiza que recibirán una educación de calidad.

La educación en este contexto, es un concepto amplio que busca posibilitar que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social. En educación, la inclusión se refiere a un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo, como un medio de asegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros en un currículum común, dicho de otra forma, que todos sean ciudadanos de derechos en los centros regulares, bienvenidos y aceptados; formen parte de la vida de los mismos, y visto como un reto para avanzar (SENADIS, 2010).

La inclusión de cualquier grupo de estudiantes no será realmente efectiva si las escuelas y centros de aprendizaje no tienen la capacidad de responder a la diversidad de los estudiantes. Hay un desafío pendiente, ir más allá del desarrollo de una educación de calidad para todos, sin embargo, durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: “hacer las prácticas inclusivas en educación”, accesibles a todas las personas. Lo anterior, implicaría un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender. De igual manera, será fundamental la educación desde la enseñanza inicial a los niños y niñas en situación de discapacidad.

En lo que respecta a educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, la tendencia de estos últimos años es, procurar que ésta se lleve a cabo en entornos lo más inclusivos posibles. Es por ello que, progresivamente vemos con mayor asiduidad que los menores vienen transitando desde espacios educativos segregados, hacia espacios educativos inclusivos. (SENADIS, 2010, p. 136).

Para comprender la evolución que ha tenido en el último tiempo la educación para toda persona, indistintamente de su situación de discapacidad, mencionaré algunos antecedentes históricos, relacionadas con hitos desde Naciones Unidas, tales como; La Comisión de Desarrollo Social de 1951 y 1953; La Reunión Interinstitucional especial sobre rehabilitación de las personas con discapacidad, celebrada en Ginebra 1973; La Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad 2006 (SENADIS, 2010). De igual manera, deseo señalar la importancia de otros caminos recorridos tales como; La Declaración de Cuenca 1981, La Declaración de Sunderberg 1981, La Conferencia Sanitaria Panamericana 1990, La Declaración Mundial sobre Educación para

Todos 1990, La declaración de Santiago 1993, La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica en Educación Especial 1994, La Carta para el Tercer Milenio, Londres-Gran Bretaña 1999, La Declaración Internacional de Montreal, Quebec-Canadá 2001.

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta que la educación, es un deber del estado, surge la idea de efectuar un estudio que nos dé a conocer el nivel de especialización actual de los profesores en el área de la Educación Física e identificar las estrategias metodológicas utilizadas en las organizaciones escolares de la octava región de Chile, que reciben alumnos con discapacidad.

En el caso de Chile, la legislación promulgó el 10 de febrero de 2010, la Ley N°20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las Personas con Discapacidad. Esta ley “establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad” y en su artículo 5° señala:

Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (MINEDUC, 2010).

Para lograr la plena aplicación de las normas de esta nueva ley, es fundamental que las personas con discapacidad, sus organizaciones representativas, aquellas que trabajan a favor de sus derechos y la sociedad en general, conozcan los derechos y obligaciones que ella establece. El objetivo de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad.

La Ley contempla principios de Vida Independiente, en relación con las personas con discapacidad, de Accesibilidad y Diseño Universal, en relación con el entorno y sus componentes y de Intersectorialidad y de Participación y Diálogo Social, en relación con las políticas públicas (SENADIS, 2010).

De la misma manera, esta Ley define varios conceptos, ello implica por ejemplo; que cada vez que La Ley utiliza la expresión “persona con discapacidad”, ésta debe ser entendida en la forma en que fue definida por la propia Ley, refuerza el principio de no discriminación establecido en nuestra Constitución. En primer lugar, establece que su objeto es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, entre otras medidas. Por lo tanto, cada vez que es señalado en la Ley, debe ser entendido en la

forma en que ha sido definido. Luego, señala que la igualdad de oportunidades debe ser entendida como la ausencia de discriminación por razón de discapacidad y la adopción de medidas de acción positiva. Asimismo, señala que su objetivo es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Para ello, precisa lo que se entiende por igualdad de oportunidades: la ausencia de discriminación por razón de discapacidad y la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social. Prescribe que el Estado tiene el deber de promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Además, para garantizar este derecho, el “Estado” debe establecer medidas contra la discriminación, las que consisten en exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso (SENADIS, 2010).

En consecuencia, la Ley establece el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, fija su contenido y señala obligaciones para el Estado a fin de lograr su efectiva vigencia, es decir, deber de promover y de garantizar.

Por otra parte, en el último CENSO efectuado en Chile el año 2012, se determinó que existe una población de 2.119.316 personas con discapacidad, de las cuales un 46,39% sufre una dificultad física o de movilidad, 30,56,% tiene ceguera o dificultad para ver incluso usando lentes y un 23,05% posee sordera o dificultad para oír, incluso usando audífonos (INE, 2012). De ellas, 1.131.563 son mujeres y 987.753 hombres, quienes tienen como mayor dificultad problemas de movilidad y visuales. Las cifras son muy distintas a los resultados del Censo 2002, cuando sólo se consignaron 334.377 personas con discapacidades. Estos resultados se deben a que el censo anterior no tomó preguntas ni categorías que si se tomaron en cuenta en esta versión, tales como; ceguera total, sordera total. En el Censo 2012, se preguntó de ceguera o dificultad para ver incluso con lentes, o sordera y dificultad para oír incluso con audífono. En consecuencia, hubo una mayor depuración y por eso si se analiza técnicamente, no se pueden comparar los resultados del 2002 con los del 2012.

En función a los antecedentes mencionados y teniendo en cuenta que, en los procesos de formación pedagógica actual se está observando de manera más rigurosa la necesidad de unificar bases conceptuales, metodologías y formación del profesor, todo ello orientando a nuevas políticas educacionales, considero de suma relevancia abordar un estudio sobre; “El nivel de especialización de los profesores de Educación Física y las estrategias metodológicas utilizadas en las organizaciones escolares de la región del Biobío, Chile”.

Complementado lo anterior, será importante considerar que desde el año 2009, tenemos en Chile, una Ley General de Educación que plantea la necesidad de contar con recursos de apoyo por parte de profesionales del ámbito educativo; profesores, educadores diferenciales, psicólogos y sociólogos que, colaboren en el diseño de respuestas educativas en el entendido de que al interior de los establecimientos existen una diversidad de estudiantes que se movilizan en un continuo de necesidades educativas, algunos de ellos con necesidades de recursos adicionales o extraordinarios a lo largo de un proceso educativo, teniendo como sustento o base el continuo curricular declarado en los distintos marcos. (SERVICIO, 2010)

Desde esta perspectiva educativa, “la educación” ha experimentado importantes avances en materia de inclusión, sin embargo, en el área de Educación Física no evidencia grandes cambios, eso sí, hay algunas Universidades que están incorporando progresivamente en sus planes de estudios, disciplinas y cursos de Educación Física Adaptada, tales como; Universidad San Sebastián, Universidad Santo Tomás, Universidad Mayor, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de Temuco, Universidad Autónoma, Universidad Adventista de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Bernardo O’Higgins, Universidad de las Américas. Sin embargo, a pesar del incremento en los últimos años, creo que el concepto y una propuesta curricular consistente, aún no se ha democratizado plenamente.

Siguiendo la perspectiva de los nuevos profesionales y las necesidades formativas, puedo inferir que, si la inclusión escolar supone un giro radical para la totalidad de la comunidades educativas, este cambio afecta muy directamente al profesorado tanto en lo que respecta a la necesidad de una reconceptualización de su trabajo, como en lo referente a la aparición de nuevas figuras o profesionales en los centros educativos.

Parrilla (1992) citado por Arnáiz (2003, p. 84) señala:

Ante la integración escolar el profesorado tiene que enfrentarse a nuevos planteamientos educativos que asuman que el aula no es un conjunto homogéneo, singular e individual. Por tanto, dos son los núcleos fundamentales que deben ser considerados ante este hecho: el referido a los profesionales implicados en el movimiento de la integración unido al replanteamiento de sus funciones; y el que hace referencia a las necesidades formativas de los mismos.

Teniendo en cuenta el avance de los últimos años, en cuanto a caminar hacia una sociedad inclusiva que garantice plenamente el acceso a la educación de niños en situación de discapacidad, surge la necesidad de proponer el presente estudio que, está orientado a identificar la especialización y grados académicos de profesionales que trabajan en el área de

Educación Física Adaptada (EFA) escolar y que incorporen en sus clases, estrategias didáctico-metodológicas con el fin de generar procesos de inclusión efectivos dentro de las mismas, en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), identificando también las NEE de los alumnos más recurrentes que presentan en las escuelas del cuadrante de acción geográfica entre las capitales de la octava región; provincias de; Concepción, Arauco, Ñuble y Biobío.

La octava región tiene una cantidad de 1.965.199 habitantes que se distribuyen en: Provincia de Concepción cuenta con 967.757 habitantes; la Provincia de Arauco cuenta con 158.019; la Provincia de Biobío tiene 377.876; y la Provincia de Ñuble posee 461.547 habitantes (INE, 2012).

De la misma manera, las escuelas que están adscritas al decreto N° 170 en la octava región llegan a un número de 725 escuelas, de las cuales 174 corresponden a las capitales provinciales (INE, 2015)

Tabla 1 - Número de escuelas adscritas a decreto n° 170 Región del Biobío

Provincia	Capital Provincial	N° Escuelas Provincia	N° Escuelas Capital Provincial
Concepción	Concepción	179	52
Ñuble	Chillán	235	51
Biobío	Los Ángeles	174	57
Arauco	Lebu	137	14

En consecuencia, sería importante identificar a los profesionales de la educación física, sus competencias en el área de la educación física y deporte adaptado, y sus conocimientos didáctico-metodológicos. De tal manera, el estudio podría contribuir en la necesidad de capacitación de los profesores con el propósito de generar una educación más inclusiva que atienda las necesidades de las escolares en situación de discapacidad. En función a esto último, surge la pregunta de investigación:

¿Poseen especialización en Educación Física Adaptada los profesores de Educación Física de la región del Biobío y qué estrategias metodológicas utilizan en sus clases para enfrentar los procesos de inclusión de alumnos con diferentes discapacidades?

Con la finalidad de responder esta pregunta, surge la necesidad de aplicar una encuesta que nos permita responder a la interrogante mencionada anteriormente. Por ello y teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, el presente estudio lleva como título: “Nivel de

especialización de los profesores de Educación Física y estrategias metodológicas utilizadas, en las escuelas de la región del Biobío, Chile.”

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general

Identificar el nivel de especialización de los profesores de Educación Física de la región del Biobío y conocer las estrategias y/o adaptaciones metodológicas utilizadas en sus clases, para enfrentar los procesos de inclusión de los escolares con distintas discapacidades.

1.1.2 Objetivo específico

- 1.1.2.1 Identificar las organizaciones educativas inclusivas, adscritas al decreto n°170, de la región del Biobío
- 1.1.2.2 Diseñar una encuesta que determine el nivel de especialización y métodos utilizados;
- 1.1.2.3 Clasificar el nivel de especialización de los profesores de Educación Física, de la región del Biobío;
- 1.1.2.4 Describir las principales estrategias y/o adaptaciones metodológicas utilizadas en las clases de Educación Física de las organizaciones educativas inclusivas;
- 1.1.2.5 Explicar de qué forma son abordadas las diferencias individuales de los alumnos en las clases de Educación Física.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Aspectos Contextuales de la Inclusión

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define la inclusión como;

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (UNESCO, 2005, p. 5).

El concepto de inclusión ha ido instalándose progresivamente en Chile, esto ha permitido que se aborde la discapacidad desde distintos modelos, sumidos en una evolución

histórica que ha ido asumiendo variadas visiones a nivel mundial. El nuevo paradigma sobre discapacidad, ya no centra su análisis en la condición de salud de la persona, como único elemento constitutivo de ésta, sino que nos llama a entender la discapacidad como el resultado de la interacción de esa deficiencia con elementos contextuales, como barreras del entorno y restricciones a la participación en la sociedad. Por tanto, debemos comprender como sociedad que somos nosotros los llamados a incluir a las personas con discapacidad, eliminando barreras y evitando restricciones que impiden estar en igualdad de condiciones con los demás (SENADIS, 2013).

Desde una mirada antropológica-social, el hecho fundamental de la existencia humana es la comunión interpersonal en la diversidad (SENADIS, 2010) debemos entender que el ser humano es de naturaleza social y está dispuesto a vivir junto a otros. Cuando esta diversidad asume otro plano de significación, la justicia social se torna vacua. Esto hace referencia al que es distinto, y que la sociedad ha tratado siempre de invisibilizar, porque no pertenece al mundo de los autovalentes. Es el “otro” no reconocido como “otro” válido. Por ello, considero fundamental para este estudio, identificar bases conceptuales de la discapacidad, una de ellas es la definición de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad, y la define como;

[...] una deficiencia física, mental o sensorial, sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer uno o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. (SENADIS, 2010, p. 22).

Considero importante señalar que, esta definición aún no aporta una mirada renovada al problema de la discapacidad y sociedad, su enfoque centrado en el “déficit” subraya más las distancias entre las personas con discapacidad y la sociedad que su pertenencia a ella por derecho. Un correcto planteamiento supone la “igualdad” entre todos los seres humanos, en las cuales derechos y deberes le son implícitos, por ende no obedecen a privilegios ni menos a motivaciones compasivas. A partir de este reconocimiento, es que se debe traducir socialmente la forma exacta de cómo implementar en la sociedad formas de “inclusión social” de la persona que tiene alguna discapacidad.

Por otra parte, es importante destacar que, el objetivo de la inclusión está progresivamente en el corazón de la política educacional y la política social. Según Mittler (2003) en el campo de la educación, la inclusión envuelve un proceso de reforma y de reestructuración de las escuelas, con el objetivo de asegurar el acceso de los alumnos en una

amplia gama de oportunidades educacionales y sociales. Lo anterior incluye el currículo corriente, las evaluaciones y registros de los relatorios de adquisiciones académicas de los alumnos, las decisiones que están siendo tomadas sobre el agrupamiento de las escuelas o las salas de aulas, la pedagogía y las prácticas de las salas de aula, bien como las oportunidades de deporte, tiempo libre y recreación. En el caso Chileno, esto ha ido progresivamente instalándose, ya que a partir de las políticas públicas, las escuelas adscritas al decreto N° 170, están ofreciendo nuevas oportunidades curriculares. De igual forma, la Política Nacional para la Inclusión Social de las personas con discapacidad, fomenta la cultura, recreación, esparcimiento y deporte.

Por lo expuesto anteriormente, considero que el concepto de inclusión envuelve un repensar radical de la política y la práctica y refleja un intento de pensar fundamentalmente diferente sobre el origen de los aprendizajes y las dificultades de comportamiento.

Será necesario entonces, comprender que, a pesar de la polisemia del concepto, debemos aunar criterios y comprender que más allá de las situaciones contextuales, los países deben encontrar elementos de unión y significado común, de tal forma respetar las diferencias individuales.

Participar de un proceso inclusivo es: estar predispuesto a considerar y respetar las diferencias individuales, creando la posibilidad de aprender sobre sí mismo y sobre cada uno de los otros en una situación de diversidad de ideas, sentimientos y acciones. (HEINZELMAN; BAGLEY, 1970 citado por GREGUOL; FERNANDES, 2005, p. 19).

Este autor aporta ciertas características que hacen de las organizaciones, unidades inclusivas. Es por ello que, si la escuela considera niños y adolescentes seres sociales y constructivos; reconoce las diferencias entre los niños y adolescentes; considera los valores y las experiencias de cada uno; valoriza la relación adulto niño/ adulto adolescente, caracterizada por el respeto mutuos, por el afecto y por la confianza; y promueve la autonomía, espíritu crítico, creatividad, responsabilidad y cooperación, entonces el proceso de inclusión se establecerá de forma natural.

La inclusión tiene muchos significados, pero por lo general está vinculada a la calidad de vida en ambiente menos restrictivo a la competencia social. Esto a su vez está relacionado con las actitudes de los individuos con y sin discapacidad. La inclusión se guiará por el principio fundamental de la valoración de la diversidad. (SHERRILL, 2004, p. 241).

Siguiendo los aportes de Cardona (2006) durante años los defensores de la normalización creyeron que esta podía alcanzarse mediante la integración. Sin embargo, el

problema de fondo fue que la integración, al tratarse de un proceso de unión, daba por supuesta o aceptable la exclusión de un sector de personas de la vida normal. El principio de normalización tuvo, sin duda, una influencia clave en educación, pero, al llevar implícita la negación de la diferencia, no ha estado exento de críticas. De hecho, autores como Peters (1995) citado por Cardona (2006) señalan que, el concepto en sí mismo, no ha contribuido a un menosprecio hacia las personas percibidas como diferentes.

Desde la misma mirada, variados autores abordan diversas cuestiones relativas a la inclusión, entre ellas definen puntos específicos que son importantes para comprender el tema; Duarte y Lima (2003, p. 95) señalan;

Podríamos listar una serie de estudiosos que son referencias para nuestros trabajos, como MANTOAN (1998), SASSAKI (1999) STAINBACK & STAINBACK (1999) para nombrar a los más citados. Esos autores colocan de forma detallada, conceptos procedimientos, para que la inclusión pueda ser realizada de forma competente. No en tanto no precisaríamos estar empeñados en ese tema si algunos componentes básicos de convivencia humana fueran respetados. Son ellos: el respeto al otro, considerando su origen social, sus hábitos sus opciones, sus características o sea ser humano deferente y un dialogador que debe permear cualquier tipo de relación humana.

Como podemos apreciar, la mayor parte de las definiciones de inclusión, han sido múltiples y variadas, ellas encierran conceptos que van desde las que la entienden como una extensión del área, alcance y responsabilidad de los centros ordinarios para dar mayor cabida a la diversidad (CLARK et al., 1995 citado por CARDONA, 2006) hasta aquellos que la consideran como; [...] “un conjunto de principios para garantizar los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales.” (UDITSKY, 1993, p. 88 citado por CARDONA, 2006, p. 119).

También se encuentran definiciones que ponen énfasis en la interacción humana. Es así que, autores como Forest y Pearpoint (1992) citados por Cardona (2006) entienden la educación inclusiva como una forma de tratar con la diferencia, mientras Uditsky (1993) acentúa la valía de todos los alumnos como miembros de la comunidad escolar.

Al respecto Cardona (2006, p. 118) menciona la existencia de variadas definiciones de inclusión, importantes para fortalecer este estudio y estas son:

- Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo; (MEYER; HARRY; SAPON-SHEVIN, 1997).
- Forma de tratar la diferencia y la diversidad; (ROUSE Y FLORIAN, 1996)
- Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes; (ROUSE; FLORIAN, 1996)

- Conjuntos de principios que garantizan que el estudiante, independiente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar; (UDITSKY, 1993)
- Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad; (CLARK et al., 1995)
- Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría; (BALLARD, 1995)
- Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes; (POTTS, 1997)
- Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición; (SEBBA, 1996)
- Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos. (THOMAS, 1997)

Recientemente, se ha propuesto una definición que parece más aceptable, según la cual la inclusión sería; el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes. (BOOTH et al., 1997; POTTS, 1997 citados por CARDONA, 2006). Este concepto es congruente con la definición más específica propuesta por Inclusión Internacional (Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Mental) en 1996:

La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día. (CARDONA, 2006, p. 120).

Según Florian (2003) citado por Cardona (2006) esta definición es la única que trasciende el concepto de normalización, debido a que emplea un lenguaje que acentúa la participación sobre la normalidad. La oportunidad de participar es diferente de la oportunidad de hacer posible una vida según los modos y condiciones de la vida ordinaria. La oportunidad de participar implica participación activa y elección como opuesto a la recepción pasiva de un modo o condición de vida que ha sido impuesto. Precizando un poco más, la integración física, social y funcional en el marco de la integración son posibilidades disponibles, al contrario que inclusión, que no puede hacerse disponible porque por definición requiere de participación. Por lo tanto, la inclusión no es algo que se pueda dar, es algo que necesita de la participación para hacerse real (PUGH; MACRE, 1995 citado por CARDONA, 2006). Por lo mismo, son muchos los autores que sugieren definiciones que explicitan elementos jurídicos y educacionales, tales como el concepto de inclusión: “[...] nace como un movimiento circunscrito a los derechos de las personas discapacitadas, ampliando el alcance de la integración educativa a nociones de justicia y equidad social”. (JIMÉNEZ, 2005, p. 18).

Desde esta perspectiva, la educación se ha visto provista de cambios en los últimos años lo que ha llevado a fijarse nuevos desafíos, enfoques y objetivos más amplios en una búsqueda de satisfacer las necesidades de todas las personas, tratando de eliminar la discriminación, segregación y cualquier tipo de barrera que limite la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación como también en cualquier ámbito de la sociedad. En el artículo “Aulas inclusivas” para el autor Llamas (2008) el concepto de “Inclusión” se relaciona con la propia naturaleza de la educación y la escuela, busca que los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales.

La educación inclusiva requiere escuelas inclusivas y estas deben “ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes y las ayudas curriculares, personales y materiales que son precisas para su progreso académico y personal” (LLAMAS, 2008, p. 7) al mismo tiempo, deben desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela. Para llevar a cabo la Educación Inclusiva, el establecimiento debe adaptarse a las individualidades de las personas, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa, entre ellos, a los profesores, alumnos, asistentes de la educación, administrativos, padres y apoderados.

Pero este planteamiento se ha ido ampliando, de forma que el objetivo de las escuelas inclusivas consiste en:

Garantizar que todos los alumnos discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situación de riesgo sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezca las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio. (STAINBACK; STAINBACK, 1999 citado por JIMÉNEZ, 2005, p. 18).

Ser capaz de ofrecer una escuela de calidad para todos supone buscar modelos que faciliten el logro de los objetivos educativos, haciendo que aquellos alumnos que presentan desventajas en el punto de partida finalicen de forma semejante a los que no la presentan. Mostrar diferencias en los resultados educativos, ligadas a diferencias de aptitud, pone de manifiesto que la educación ha mantenido la misma desigualdad que si no hubiera habido intervención. Por consiguiente, la calidad, unida a los conceptos de eficacia y equidad, que deben ser promovidos desde los sistemas educativos de las sociedades democráticas, se vinculan al concepto de atención a la diversidad que, a su vez, es el punto de partida de las propuestas de educación inclusiva. Desde esta observación podríamos señalar que:

Educación Adaptativa y Educación Inclusiva, llegan a un mismo planteamiento y preocupación a la hora de aterrizar en la escuela: cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno de los miembros de la escuela para que consiga éxito, a la vez que se reconozcan y estimulen los dones y talentos de cada cual. (STAINBACK; STAINBACK; JACKSON, 1999 citado por JIMÉNEZ, 2005, p. 18).

Para los alumnos con necesidades educativas especiales, la oportunidad de participar en actividades que caracterizan la vida en sociedad exigirá finalmente políticas de reforma educativa que no los contemplen como miembros de un grupo minoritario. Pero el movimiento para la educación inclusiva no transformará la realidad de un sistema educativo incapaz o no dispuesto a satisfacer las necesidades de todos los alumnos; si no va acompañado de cambios fundamentales y drásticos en la organización y valoración didáctica hacia los escolares.

Desde esta mirada y en función a las características de las escuelas y aulas inclusivas, las diferencias en el concepto de inclusión resultan en diferentes descripciones e informes de la educación inclusiva, a pesar de que la mayoría de las autoridades educativas, basan los argumentos a favor de la inclusión en los derechos humanos. Sin embargo, aun apreciándose esas diferencias contextuales, existe un alto grado de acuerdo sobre la práctica en la literatura.

Giangreco (1997) citado por Cardona (2006) identificó los rasgos o características comunes de los centros en los que la educación inclusiva fue próspera. Estos rasgos son:

- Trabajo en equipo colaborativo;
- Ideas y creencias compartidas;
- Co-responsabilidad con la familia;
- Profesores tutores comprometidos;
- Relaciones claras y bien establecidas entre los diversos profesionales;
- Uso efectivo de personal de apoyo;
- Realización de adaptaciones curriculares;
- Existencia de procedimientos para evaluar la eficacia.

Estas características son congruentes con las de otras investigaciones (HPOKINS et al., 1996; LIPSKY; GARTNER, 1997; ROUSE; FLORIAN, 1996; SEBBA, 1996) que vinculan la educación inclusiva al desarrollo de las escuelas eficaces. (CARMONA, 2001 citado por SENADIS, 2010).

En general, se sigue aprendiendo acerca del impacto de la educación inclusiva sobre el desarrollo académico, personal y social de los alumnos (CARMONA, 2001 citado por SENADIS 2010) así como del tipo de programas que más beneficios reportan. Las investigaciones se dirigen a examinar los efectos del agrupamiento y la enseñanza mediada por los compañeros dentro del aula, el aprendizaje colaborativo y la co-enseñanza como formas alternativas a otros modos de intervención más tradicionales.

En consecuencia, podríamos señalar que entre las condiciones que forman la base de la educación inclusiva se distinguen según Cardona (2006):

- El ofrecimiento de igualdades de oportunidades a los alumnos para participar;
- Una actitud positiva hacia las capacidades de aprendizajes de todos;
- Un conocimiento básico por parte del profesor de las diferencias individuales y de grupos;
- La aplicación de métodos y procedimientos de adaptación de la enseñanza y de diferenciación del currículo;
- El apoyo de padres y profesores.

Teniendo en cuenta que, en la práctica todas esas condiciones son necesarias, no se debe afirmar que sean suficientes para el logro de una educación verdaderamente inclusiva. Un profesorado poco formado y con buena voluntad, aunque lo intente no tendrá éxito, así como tampoco lo tendrá si no existe un ambiente apropiado para la inclusión en el centro educativo. De igual forma, una actitud positiva -solamente- tampoco es suficiente para conseguir una educación auténticamente inclusiva. Los programas que reúnen únicamente algunas de estas condiciones corren el riesgo de terminar en fracaso.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, vamos comprendiendo que la inclusión también está estrechamente vinculada con la cultura de un país, cada país posee sus caminos para educar en sociedad y la inclusión tendría relación con la mirada de hombre-país. Sin olvidar que el hombre posee una naturaleza cultural y ésta se presenta en situaciones sociales específicas, por lo tanto, llegamos a la idea de que, lo que caracteriza al ser humano es justamente su capacidad de singularización por medio de la construcción social de diferentes padrones culturales.

2.1.1 Derechos de las personas con discapacidad

Desde una perspectiva universal de los derechos de las personas con discapacidad, sería apropiado señalar algunos acuerdos establecidos en la última década;

La convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece en la Asamblea General del 24 de enero de 2007, el acuerdo de su resolución 56/168, de 19 de diciembre 2001, por la que decidió establecer un comité especial, abierto a la participación de todos los Estados Miembros y observadores de las Naciones Unidas para que examinase las propuestas relativas a una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, sobre la base de un enfoque holístico de la labor realizada en las esferas del desarrollo social, los derechos humanos y la no discriminación y teniendo en cuenta las recomendaciones de la Comisión de Derechos Humanos y de la Comisión de Desarrollo Social. Recordando también sus resoluciones anteriores pertinentes, la última de las cuales es la resolución 60/232, de 23 de diciembre de 2005, así como las resoluciones pertinentes de la Comisión de Desarrollo Social y la Comisión de Derechos Humanos. (SENADIS, 2010, p. 179-180).

Acogiendo las importantes contribuciones que han hecho las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales y las instituciones nacionales de derechos humanos a la labor del Comité Especial, encontramos;

1. Expresa su reconocimiento al Comité Especial por haber concluido la elaboración de los proyectos de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y de Protocolo Facultativo de esa Convención;
2. Aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención que figura en el anexo de la presente resolución, que estarán abiertos a la firma en la Sede de las Naciones Unidas, en Nueva York, a partir del 30 de marzo de 2007;
3. Exhorta a los Estados a que consideren la capacidad de firmar y ratificar la Convención y el Protocolo Facultativo como cuestión prioritaria y expresa la esperanza de que entren en vigor en breve;
4. Pide al Secretario General, que proporcione el personal y las instalaciones necesarios para el eficaz cumplimiento de las funciones de la Conferencia de los Estados Partes y el Comité previstos en la Convención y el Protocolo Facultativo después de la entrada en vigor de la Convención, así como para la difusión de información sobre la Convención y el Protocolo Facultativo;
5. Pide también al Secretario General que aplique progresivamente normas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios del sistema

de las Naciones Unidas, teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes a la Convención, en particular cuando se hagan trabajos de renovación;

6. Pide a los organismos y organizaciones de las Naciones Unidas que tomen medidas para difundir información sobre la Convención y el Protocolo Facultativo y promover su comprensión, e invita a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales a que hagan otro tanto;
7. Pide al Secretario General que le presente, en su sexagésimo segundo periodo de sesiones, un informe relativo a la situación de la Convención y el Protocolo Facultativo y la aplicación de la presente resolución, en relación con el tema titulado “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”.

En esta línea, en el artículo 24 de esta misma Convención de las Naciones Unidas, se establece la relevancia de acceder a la Educación (SENADIS, 2010, p. 192-193):

1. Los Estados Partes, reconocen el derecho de las persona con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusiva a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
 - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
 - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus actitudes mentales y físicas;
 - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
 - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
 - b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
 - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
 - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
 - e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.
3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de proporcionar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegas, sordas o sordo ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes, asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

En el caso de Chile, a lo largo de la historia las personas con discapacidad han enfrentado prácticas y actitudes, vinculadas con distintos modelos, contruidos principalmente por los profesionales a cargo, estos han sido el reflejo de la evolución social y cultural de una sociedad que va cambiando. El camino que se ha recorrido, hasta considerar actualmente a las persona con discapacidad como sujeto de derecho, ha tenido distintas estaciones: abandono, aislamiento, reclusión, segregación, discriminación, etapas en las que recibieron distintas denominaciones tales como; anormales, lisiadas, enfermas, inválidas, minusválidas, incapacitados, todos términos que connotan su condición perturbadora del orden establecido, es decir, desde lo que se visualiza como lo normal, lo legítimo, lo válido y por lo tanto sujetas al temor, al rechazo y a la segregación social. (MINEDUC, 2007 citado por SENADIS, 2010).

El paso hacia una nueva forma de plantear la relación discapacidad sociedad, no pocas veces se traduce en las leyes sociales de nuestro país. Según (SENADIS, 2010), el “statu quo” tiende a focalizar el tratamiento de la discapacidad, a partir del modelo médico y social. Efectivamente se trata de una condición de salud alterada o de un desajuste social que desafía precisamente a esa sociedad a buscar alternativas y a eliminar los obstáculos para

facilitar su integración. Claramente, un enfoque más justo emana hondamente de la misma dignidad de la persona humana, de cualquier persona humana por “distinta” que sea. Ello impele y exige una ética debida a las personas con alguna condición de discapacidad, operando un giro hacia la “inclusión social”. Se trata de un modelo que se funda más bien en la misma persona humana y sus derechos humanos: igualdad, participación y el reconocimiento por parte del conjunto social. Por lo tanto, no se trata de privilegios, sino de derechos fundamentales que se les deben dar y corresponden plasmar en la urgencia de las políticas sociales del país para procurar un modelo de sociedad inclusiva.

La justicia social debe orientar su práctica hacia la universalidad, de tal manera que alcance a las personas con discapacidad, eliminando el nefasto vicio de tratar la discapacidad en el campo privado, con lo que podría condicionar su desarrollo pleno (SENADIS, 2010, p. 25).

2.1.2 Estadística de personas con discapacidad en Chile

Chile, se aproxima progresivamente a un modelo de sociedad abierta para las personas con alguna discapacidad, con espacios accesibles de diversos tipos, tales como; laborales, educativos, festivos, recreativos y deportivos. Esto se podría traducir en un reconocimiento ineludible de la persona humana que solicita derechos y deberes en cuanto a su realización social. El ámbito público le debe respeto y reconocimiento a cada persona en su diferencia, cuidando de no dejar todo en las leyes, pues ante todo debería primar la solidaridad humana antes que una ley sin rostro humano.

Según el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (2004)/ENDISC, realizado por el Fondo Nacional de la Discapacidad, 13 de cada 100 personas, ó 1 de cada 8 presenta una condición de discapacidad, lo que equivale a un aproximado del 12.9% de la población total.

Un avance significativo es considerar el tema de la severidad de las deficiencias, en términos de las barreras que enfrentan las personas y de los apoyos que demandan para facilitar el desarrollo de actividades y por lo tanto de aumentar su nivel de participación social, el estudio señala lo siguiente con respecto a este punto, (SENADIS, 2010, p. 58) señala lo siguiente:

Discapacidad Leve: 1.150.133 personas presentan síntomas o secuelas que le generan alguna dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria; sin embargo, la persona es independiente y no requiere apoyo de terceros y puede superar barreras del entorno;

Discapacidad Moderada: 513.997 presentan una disminución o imposibilidad importante de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria- llegando incluso a requerir apoyo en labores

básicas de autocuidado - la persona supera con dificultades sólo algunas barreras del entorno;

Discapacidad Severa: 403.942 personas ven gravemente dificultada o imposibilitada la realización de sus actividades cotidianas, requiriendo del apoyo o cuidados de una tercera persona y no logra superar las barreras del entorno.

Algunos otros datos de interés que aparecen en este estudio:

- Uno de cada tres hogares presenta al menos una persona con discapacidad, lo que representa el 34,6% del total de los hogares del país;
- La discapacidad es 1,2 veces más frecuente en el medio rural que en el medio urbano. Por cada 5 personas con discapacidad en el medio rural hay 4 personas con discapacidad en zonas urbanas;
- El 51% de las personas con discapacidad se encuentran en edad adulta (entre 30 y 64 años). El 86,1% de la población con discapacidad en Chile tiene más de 29 años;
- La discapacidad es 4 veces más frecuente en adultos que en niños, y 14 veces más frecuente en adultos mayores que en niños. Una de cada dos personas con discapacidad se encuentra entre los 30 y 64 años;
- 6,5% ha accedido a rehabilitación en el último año;
- 13,3% han sido víctima de violencia física o verbal en los últimos 12 meses. De ellas el 32,5% denunció a la policía;
- 38% tiene problemas para desplazarse debido a obstáculos del entorno.
- Sólo un 8,5% estudia (un 40% sólo tiene Enseñanza Básica);
- Sólo un 29,2% de las personas con discapacidad, trabaja.

Según el Estudio Nacional de la Discapacidad (2004), la región del Biobío cuenta con una cantidad de 41.507 personas con discapacidad que, se encuentran inscritas en los registros. Estas se distribuyen en provincia de Concepción 18.620 personas, provincia de Arauco 4.579 personas, provincia del Biobío 6.235 personas y provincia de Ñuble 12.091 personas. Sin embargo el mismo estudio señala que el año 2014 la región contaba con un número de 305.132 personas con discapacidad, por tanto podemos inferir que muchos de ellos no están registradas.

2.1.3 Educación y necesidades educativas especiales (N.E.E)

Según el documento del Ministerio de Educación Santiago/Chile (MINEDUC 2005), el concepto hace referencia aquellos alumnos que requieren “prestaciones educativas especiales” a lo largo de su escolaridad. De igual manera, se ha definido la educación especial como; “El estudio diferencial de la educación, cuando ese estudio recae sobre personas con capacidades extremas, por exceso o por defecto” (CARDONA, 2006, p. 110).

Autores como Mittler (2003) señalan ejemplos como el caso de Brasil; la terminología “necesidades educativas especiales” sobrevive tanto tiempo porque no es fácil encontrar un sustituto aceptable para ella y también porque está incorporada a la legislación.

En algunas áreas, no es muy difícil administrar sin el término “especial”. Sin embargo, en los niveles profesionales y personales, deberíamos intentar usar el término lo mínimo posible, tanto al hablar como al escribir. La educación especial es el estudio de las diferencias porque el niño o joven excepcional es diferente en algún sentido del niño o joven normal. Pero es a su vez, el estudio de las semejanzas, porque los alumnos excepcionales no son diferentes del término medio en todos los sentidos (HALLAHAN; KAUFFMAN, 2000 citados por CARDONA, 2006). Hasta hace poco, existía una tendencia a destacar las diferencias sobre las semejanzas, y en esas diferencias se justificaba la exclusión y discriminación de que eran objeto. Hoy, se presta más atención a lo que todos los niños y jóvenes tienen en común. Como resultado de ello, el estudio de los alumnos con necesidades educativas especiales se ha vuelto más complejo y muchas de las ideas o estereotipos erróneos acerca de sus posibilidades están cambiando.

Las bases y el concepto que han dado forma a la educación especial contemporánea han evolucionado y cambiado de forma significativa en las últimas décadas hasta el punto que hoy la educación especial se describe, define y explica de múltiples formas. Y esto para un campo en el que se ha generado tanto debate se convierte en un gran problema (SMITH, 2001 citado por CARDONA, 2006).

De acuerdo a los antecedentes recopilados de la literatura, podríamos determinar que, el significado de la educación especial, puede ser distinto de acuerdo al énfasis que se ponga en la palabra especial. La educación especial hace uso de métodos únicos y exclusivos. De igual manera, acentúa la palabra “educación”. Desde esta perspectiva, se considera a la educación especial como un sistema que adapta o modifica los procedimientos y las formas de hacer de la educación ordinaria y que, por consiguiente, no tiene métodos propios. (CARDONA, 2006).

Por lo anterior, debemos intentar; “dejar la terminología necesidades educativas especiales, excepto donde históricamente o legalmente esto fuera necesario”. (MITTLER, 2003, p. 34).

En función a lo anterior, será importante preguntarse ¿quiénes son los alumnos con necesidades educativas especiales? Nos encontramos con una pregunta simple, sin embargo la respuesta es compleja. La variedad de definiciones y criterios existentes complica las cosas, de tal modo que es difícil determinar, sin riesgo de equivocarse, quien puede ser sujeto de la educación. Según Bermeosolo (2015) todo niño, estrictamente hablando, presenta necesidades especiales y peculiaridades que definen su individualidad. El profesor es quien debe estar preparado para atender las diferencias y contribuir al logro de los fines generales de la educación en todos los educandos. El fin último es el desarrollo integral de cada uno de ellos como persona, en relación con otros, cualquiera sea su condición. Sin embargo, hay niños y jóvenes que precisan algún tipo de ayudas menos usuales.

Autores como, Sola y López (1999) señalan que el concepto de necesidad educativa especial, está íntimamente relacionado con las ayudas pedagógicas que determinados alumnos requieren para su desarrollo y crecimiento personal.

En este sentido, consideramos alumnos con necesidades educativas especiales no sólo aquellos que presentan determinadas limitaciones para el aprendizaje, con carácter más o menos estable, sino también a todos aquellos que, de una manera puntual y por diferentes causas, pueden necesitar ayuda para regular o encauzar de una manera normal su proceso de aprendizaje. (SOLA; LÓPEZ, 1999, p. 136).

Los alumnos a los que convencionalmente se dirige la educación especial son los niños y jóvenes con retraso mental, dificultades de aprendizaje, trastornos emocionales y conductuales, trastornos de la comunicación, discapacidades sensoriales (auditivas y visuales), trastornos físicos y de salud, superdotación intelectual. No está del todo claro si han de incluirse los niños y jóvenes desaventajados socioculturalmente y los enfermos somáticos. Si se adopta un concepto restringido de educación especial, muchos de estos niños y jóvenes pueden quedar fuera de ámbito y pasar a pertenecer a otros más específicos como el médico, psicológico o psicosocial. Si por el contrario, se acepta un concepto más amplio y moderno de educación especial, todos los alumnos pueden ser candidatos de la misma, dado que es posible que la necesiten en algún momento a lo largo de su escolarización (CASTANEDO, 1997; HALLAHAN; KAUFMAN, 2000; HEWARD, 1998 citados por CARDONA, 2006).

Según SENADIS (2010, p. 142) “el concepto de necesidades educativas especiales surge como consecuencia de una nueva manera de concebir las dificultades de aprendizaje”.

De la consideración de las dificultades, centradas sólo en el niño hacia la concepción de que la escuela también tiene parte de responsabilidad en la medida que no se adapte y responda organizadamente a las necesidades que los niños y niñas presentan en su proceso educativo. El concepto de necesidades educativas especiales implica entonces que, cualquier niño o niña que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba los apoyos y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible. Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas de una serie de medios, recursos o ayudas técnicas de acceso que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje. Otras necesidades educativas especiales van a requerir modificaciones o ajustes en el currículo mismo, y finalmente existen necesidades que requieren, para ser atendidas, modificaciones en la organización del contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.

En términos generales, desde el enfoque de la inclusión y de la nueva concepción de las necesidades educativas especiales, se habla de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales. Es así como se entiende que, cualquier niño o niña puede experimentar dificultades en su aprendizaje, ya sea en forma temporal o permanente y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerles ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo. El cambio de integración a inclusión es más que una moda o semántica políticamente correcta, hemos observado que los términos son usados como sinónimos, sin embargo hay una diferencia real de valores y de práctica entre ellos.

La diferencia entre integración e inclusión no debe ser autoritariamente resumida porque aún no existe un consenso suficiente para justificar esto. Sí podemos determinar ciertas bases conceptuales que encontramos periódicamente en revistas científicas y en la literatura. La integración prepara a los alumnos para ser incorporados en las escuelas regulares. El alumno debe adaptarse a la escuela y no la escuela al alumno. La integración entonces adquiere un significado de modificar las escuelas regulares en escuelas especiales, a través de la transposición de mejores prácticas, de mejores profesores y los mejores

equipamientos de escuelas especiales para el sistema regular de enseñanza, a pesar de parecer no ser necesario.

La inclusión implica una reforma radical en las escuelas en términos de currículum, evaluación, pedagogía y formas de agrupamiento de los alumnos en la sala de aulas. Ella está basada en un sistema de valores que radica en que todos los alumnos se sientan bienvenidos y celebra la diversidad que tiene como base; el género, la nacionalidad, raza, lenguaje de origen, la background social, o nivel de adquisición educacional o la diferencia. Booth (1979) citado por Mittler (2003, p. 78) argumenta que la inclusión no puede ser considerada de modo opuesto de la exclusión y define inclusión en términos de dos procesos vinculados: “El proceso de aumentar la participación de los aprendizajes en la escuela y de reducir su exclusión con relación al currículum, la cultura y las comunidades de las instituciones educacionales regulares existente en las cercanías”.

De acuerdo a lo anterior, podríamos señalar que los escolares con discapacidad tienen una desventaja social. De forma equivalente, autores como Ainscow (1999) citado por Mittler (2003, p. 35), caracterizan la inclusión de este modo:

La agenda de educación inclusiva, se refiere a la superación de barreras, la participación que puede ser experimentada por cualquier alumno. La tendencia de pensar en “política de inclusión” o educación inclusiva como diciendo respeto a los alumnos con deficiencia y a otros caracterizados como teniendo necesidades educativas especiales. Además de eso, la inclusión es frecuentemente vista apenas como un desarrollo o movimiento de alumnos de escuelas especiales, para los contextos de escuelas regulares, con implicación de que ellos están incluidos una vez que forman parte del contexto. En contrapartida, yo veo la inclusión como un proceso que nunca termina, pues es más de que un simple estado de cambios, es como dependiente de un desarrollo organizacional y pedagógico continuo del sistema regular de enseñanza.

2.1.4 La subvención de la educación especial en Chile, Decreto Supremo n° 170

En Santiago de Chile, con fecha 14 de mayo del año 2009, se firma el Decreto Supremo N°170, que reglamenta la Ley N° 20.201 de 2007 y que modifica el decreto con fuerza de ley 2, del año 1998, además de otros cuerpos legales relacionados con la subvención de la educación especial que perciben las escuelas especiales y centros de enseñanzas convencionales o regulares, que tiene Programas de Integración Escolar. (PIE)

Las orientaciones técnicas del Decreto Supremo DSN°170/2009 del Ministerio de Educación (DSN°170), tienen por objetivo aportar un conjunto de criterios y estrategias para garantizar la calidad de los procesos que se realizan en los establecimientos educacionales, en

la Implementación de los Programas de Integración Escolar para los alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Estos programas pueden permitir la incorporación a las escuelas con currículo común a los niños con necesidades educativas especiales, sean permanentes o transitorias.

De acuerdo con el Decreto Supremo n° 170, artículo 2:

[...] Se entiende por NEE de carácter transitorio aquellas no permanentes que puede presentar los alumnos en algún momento de su vida escolar como consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan asistencia y apoyo extraordinario para el acceso o progreso en el currículo de un cierto período de su educación [...].

Las NEE permanente, se refiere a aquellas barreras para el aprendizaje o participación, que determinados estudiantes presentan a través de su escolarización como resultado de una deficiencia diagnosticada por un profesional competente y que exige el sistema educativo la prestación de apoyo y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar [...].

En el decreto n°170, se definen conceptos relevantes para la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales en el sistema educativo, tales como: evaluación diagnóstica, el concepto de los estudiantes, diagnosticar profesionales competentes y beneficiarios de los estudiantes como la concesión de carácter especial necesidades, los trastornos específicos de aprendizaje transitorios como trastorno específico del lenguaje, déficit atencional o trastorno hiperactivo, el rendimiento en pruebas IQ en el nivel de umbral, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, el diagnóstico de los alumnos (as) beneficiarios (as), del aumento de la subvención especial diferencial, deterioro mental grave, discapacidad visual, discapacidad auditiva multideficiente, disfasia trastorno autista severo. (Unidad de Educación Especial División de Educación General Ministerio de Educación, 2012 citado por MINEDUC 2010)

El enfoque Inclusivo del Decreto n°170, privilegia la creación de condiciones en los establecimientos educacionales y en las sala de clases, para responder a las diferencias individuales de los estudiantes, incluyendo la implementación de respuestas educativas que incorporen los apoyos más especializados que los estudiantes requieran, en el contexto del aula común y dentro del marco de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizajes correspondientes al nivel educativo del estudiante.

Los esfuerzos se orientan a desarrollar contextos educativos que valoran las diferencias, tienen altas expectativas de logro respecto del aprendizaje de todos y cada uno de

sus alumnos/as, y por tanto les proveen de los apoyos que necesitan para desarrollar sus capacidades y enfrentar sus dificultades, en un clima de confianza y respeto (CHILE, 2013).

Por último es importante considerar que el año 2015, se promulga el decreto n°83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, permitiendo la diversificación de la enseñanza. (MINEDUC, 2015 MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CHILE - DECRETO N°83/2015).

El decreto menciona en su artículo primero;

Los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica que trata el presente decreto, entrarán en vigencia gradualmente en el año escolar 2017 para el nivel de educación parvularia, 1° y 2° año básico; en el año escolar 2018 para 3° y 4° año básico y para el año escolar 2019, 5° año básico y siguientes. No obstante lo anterior, aquellos establecimientos educacionales que deseen aplicar los criterios y orientaciones, podrán hacerlo a partir de la publicación de este decreto. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE CHILE - DECRETO N°83/2015).

Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar. A partir de estos criterios y orientaciones se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo, a través de la participación en propuestas educativas pertinentes y de calidad.

En la región del Biobío, 724 establecimientos educacionales presentan programas de integración escolar PIE. De ellos, 137 correspondieron a la provincia de Arauco, 173 a la provincia de Biobío, 179 a la provincia de Concepción y finalmente 235 a la provincia de Ñuble. (CHILE, 2013).

2.2 Formación Profesional

2.2.1 Educación física adaptada

La Educación Física Adaptada (EFA) ha ido evolucionando a lo largo de la historia tanto de forma teórica como práctica, paralelamente a las actitudes sociales y al desarrollo de los servicios dedicados a atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Según (RÍOS, 2007) es un área de conocimiento que está inmersa aún en evolución, es una disciplina históricamente joven, cuyo objeto de estudio es muy amplio y precisa también de

la implicación y crecimiento de otras disciplinas que colaboran en su desarrollo. Como apunta Puigdemívol (1998) si consideramos la Educación Especial como práctica intencionada de la educación de la infancia que presenta trastornos o déficit en su desarrollo, encontraremos las primeras experiencias en la educación de niños sordos en el siglo XIV. No obstante, estas experiencias no permitieron la creación de estructuras estables que garantizaran su continuidad. Institucionalmente, no es hasta el siglo XVII cuando se crea en Francia la primera escuela pública para niños sordos.

A su vez, Greguol y Fernades (2005) señalan que, el origen de la participación de personas que presentan diferentes peculiaridades para la práctica de actividades físicas ocurre en programas denominados de gimnástica médica en la China, cerca de 3 mil años antes de Cristo.

La gimnástica médica es la concepción más clara y consistente de educación física adaptada, adoptada en 1950, muchos programas fueron desarrollados con diferentes nombres, ejemplo de ello son; Educación Física Correctiva o Gimnástica Correctiva, Educación Física Preventiva, Educación Física Ortopédica, Educación Física Rehabilitadora y Educación Física Terapéutica. Estos cambios de nomenclatura reflejan la constante preocupación de los profesionales e investigadores en atribuir una identidad actualizada y debidamente contextualizada de la Educación Física Adaptada. De igual forma, autores como Mello e Winckler (2012, p. 15) señalan que:

En los inicios del siglo XX, la base de sustentación de las actividades eran los métodos gimnásticos que tenían como finalidad la promoción de la salud y la búsqueda por medio del vigor del cuerpo y mente. En esta fase surge el profesional de la actividad física adaptada.

Los mismos autores señalan que la sistematización de la Educación Física Adaptada en los Estados Unidos, ocurre en la década de 1950-1970 como consecuencia del aumento de las personas con discapacidad dentro del ámbito escolar. Es en este periodo, donde surgen las primeras leyes que impiden la segregación de las personas con discapacidad dentro del ambiente escolar.

En los Estados Unidos, entre las décadas de 1970 y 1990, surgen las clases especiales, en que los estudiantes eran divididos en salas de clases y agrupados por su tipo de discapacidad para recibir su educación, siendo la última fase relativa a la actividad física inclusiva que se inicia en la década de 1990. (MELLO; WINCKLER, 2012 p. 16).

Ellos también nos indican que la Educación Física como área de conocimiento no es sólo un ambiente para la práctica pedagógica, sino que, además un espacio para la sistematización de conocimientos sobre la práctica de actividad física y deportes para aquella

población con características tan peculiares en cuanto a su adaptación biológica (MELLO; WINCKLER, 2012)

Desde un enfoque de Educación Física Adaptada, con base en el contexto escolar, posibilita el entendimiento de la inserción de la persona con discapacidad en la sociedad y su acceso a prácticas como educación, salud y deporte. Es fundamental considerar las situaciones contextuales, de tal forma orientar los desafíos y motivaciones de los alumnos, teniendo en cuenta su discapacidad.

En determinadas situaciones casi todo el mundo estará “fuera de lugar” al menos al principio. Somos inevitablemente propensos a cometer torpezas cuando nos encontramos con una cultura distinta porque ignoramos el nuevo conjunto de reglas. (GOLEMAN, 2013, p. 158).

Seaman y de Pauw (1982) citados por Greguol y Fernandes (2005) aclaran que, en la medida que los programas de Educación Física Adaptada, asumían una identidad esencialmente educativa/pedagógica, otras denominaciones surgían, como Educación Física Desenvolvimentista, Gimnástica Escolar Especial, Educación Física Modificada, Educación Física Especial y Educación Física Adaptada.

Greguol y Fernandes (2005) nos señalan que, la diferencia básica entre Educación Física Especial y Educación Física Adaptada, está relacionada con la constitución de grupos. La primera consideraba que, en virtud de las limitaciones, los estudiantes con necesidades educativas especiales no podrían encajar de modo irrestricto, de forma segura y con éxito, en actividades vigorosas de un programa de Educación Física. Se exigía que hubiese cambios y ajustes de metas, objetivos e instrucciones. Actualmente, lo anterior no es una premisa básica para implementar los programas, esto dada la tendencia de inclusión social manifestada por la sociedad, basada en un modelo de derechos humanos y derechos sociales.

Desde una perspectiva inclusiva podemos constatar que el alumno con discapacidad será quién realice el esfuerzo mayor por adaptarse a un entorno que no está pensado para él, pero el profesorado de Educación Física tendrá un papel decisivo en su desarrollo integral (CUMELLAS; ESTRANY, 2006). En función a lo anterior, cobra aún mayor relevancia los estudios enfocados a fortalecer la Educación Física Adaptada.

Pero si queremos situar a la Educación Física Adaptada tal y como se entiende en la actualidad, como una rama de la pedagogía vinculada a la educación en general, centrada en la educación y atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, sus

orígenes son muchos más recientes, situándose en la segunda mitad del siglo XIX y consolidándose durante el primer tercio del siglo XX.

En función al área en estudio, al hablar de Educación Física Adaptada, según (TORO; ZARCO, 1995, p. 73) nos estamos refiriendo, a: “Un proceso de actuación docente, en el que éste ha de planificar y actuar de tal modo que consiga dar respuesta a esas necesidades de aprendizajes de sus alumnos”.

Será en función de dichas necesidades que el profesor deberá llevar a cabo una programación de trabajo que contemple el tipo de adaptación requerida, el cual podrá ir dirigido, bien a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación (elementos de acceso del currículo), bien a aspectos tales como; el tipo de relaciones personales, organización de espacios y tiempo, mobiliario y recursos, etc. (elementos personales y materiales). Se trata, por consiguiente, de un nivel de individualización de la enseñanza que contemple la necesidad del alumno de cara a su progreso.

De esta forma, se comprende que las adaptaciones son parte inherentes del ciclo vital, estas ocurren desde el nacimiento, al respecto Duarte y dos Santos (2003, p. 93) señalan:

Al estudiar el ciclo vital, percibimos que las adaptaciones ocurren a partir del momento de nacimiento, cuando comenzamos nuestra respiración aérea, teniendo que superar la fuerza de gravedad, y adaptarnos a un medio lleno de estímulos hasta ahora desconocidos.

De la misma manera, las adaptaciones pueden centrarse de acuerdo a las tareas, según las necesidades educativas especiales que requieren los alumnos, en este sentido Ruiz Sánchez (1994, p. 44) señala:

Tanto si se trata de un aula de una escuela ordinaria con algunos de sus alumnos con dificultades de aprendizaje o de un aula ubicada en un centro específico, podemos encontrar escolares con niveles y necesidades bien diferenciadas. Será necesario adaptar la tarea tanto como sea posible a las características del alumnado en cuestión. Independientemente de la orientación que se pretenda dar al programa, será necesario sistematizar el proceso de análisis que seguirá el profesor de Educación Física para adecuar su respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos.

Por lo anterior, resulta difícil generalizar la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad, ya que si una característica es esencial en este colectivo de alumnado es la gran variedad de necesidades educativa que un mismo déficit puede comportar, sin obviar los aspectos personales que pueden determinar su ritmo de aprendizaje (RÍOS, 2007).

De la misma forma, la autora anteriormente mencionada (RÍOS 2007, p. 328-329) señala que se deben añadir una serie de variables que también van a determinar esas necesidades educativas, tales como:

- La importancia del contexto socioeducativo y familiar;
- El nivel de independencia, de seguridad y de autoconfianza;
- La actitud ante déficit y la autoaceptación;
- La capacidad de integración en el grupo y de establecer relaciones sociales;
- El grado y el tipo de la discapacidad;
- El momento de la aparición del déficit;
- Presencia o no de un déficit asociado;
- El ritmo de la patología;
- El nivel de alteración del desarrollo motor y perceptivo-motor;
- La presencia o ausencia de la estimulación precoz;
- Las ayudas técnicas y adecuaciones protéticas.

En el ámbito educativo, la Educación Física Adaptada pretende el desarrollo integral del alumno, procurando una práctica de actividad física dentro de un aula lo más normalizada posible. Para ello se deben realizar algunas modificaciones, más o menos significativas, en algunos de los pasos o niveles de nuestra intervención docente.

Según Campagnolle, (1998, p. 143) “La clase de Educación Física es el espacio en el que se debería dar a todos una oportunidad”.

Entonces será necesario conocer las características de los alumnos con discapacidad, así como los recursos que el centro o escuela puede ofrecer para que esos alumnos se encuentren en un entorno lo más normalizado posible. De esta manera, el alumno en situación de discapacidad, se sienta incluido en su grupo de iguales, mejorando aspectos de salud psicosocial. Desde esta perspectiva, será importante utilizar tareas motrices dentro de la clase de Educación Física, enmarcadas en cualquiera de los bloques de contenidos establecidos en el currículo (SANZ; REINA, 2012). De igual manera, el ámbito escolar con las adaptaciones necesarias según la discapacidad traerá innumerables beneficios para el alumno. En función de esto, señalamos algunas aseveraciones como:

Los beneficios de una escuela inclusiva son muchos, Las salas de clases integradas favorecen el surgimiento de amistad entre los alumnos, estimulando el aprendizaje en habilidades escolares, habilidades de vida diaria, comunicación y sociabilidad. (ALVES; MOLLAR; DUARTE, 2013, p. 31).

Si nos centramos en el contexto escolar, creo necesario distinguir el término de Educación Física Adaptada. Según Ríos (2007) existen diversas contribuciones al respecto, desde aquellas concepciones que lo asocian al colectivo de alumnos con discapacidad, hasta la que lo vinculan con aquel alumnado que presenta, en su sentido más amplio, y siguiendo el

paradigma competencial, necesidades educativas especiales. La Educación Física Adaptada incluye una serie de actividades físicas: planeadas para personas con problemas de aprendizaje, resultante de deficiencias motoras, mentales o sensoriales, modificadas con la finalidad de posibilitar la participación de la persona en situación de discapacidad.

La incidencia educativa es fundamental para disminuir las barreras de los escolares en situación de discapacidad, por tanto la escuela debe ofrecer orientaciones didácticas que contribuyan a tratar pedagógicamente a los alumnos, proporcionando una Educación Física Adaptada, con contenidos y objetivos claramente establecidos.

En este punto, nuestro objetivo es doble: por un lado, diferenciar entre lo que debemos considerar como efectos directos del déficit, en buena medida insoslayables, de los que deberíamos considerar como discapacidad, susceptible de ser reducida con nuestra intervención. (PUIGDELLÍVOL, 1998, p. 223)

Desde esta lógica educativa, se deben incorporar algunos elementos fundamentales en la vida infantil que, indistintamente de la situación de discapacidad, generen motivación por la clase de Educación Física en la escuela. Un elemento de gran trascendencia es el juego. (CUMELLAS; ESTRANY, 2006).

Por otra parte, autores como Almeida et al. (2008) señalan la importancia y trascendencia de una educación inclusiva en los escolares, indicando que, la inclusión surge como una modificación global en la sociedad, exigiendo no solo cambios en los métodos educacionales o en las estructuras físicas de los ambientes, sino que además, cambios de actitud de toda la sociedad. De igual forma, estos autores señalan que la inclusión en las escuelas, supone que todos, sin excepción, participen de la vida estudiantil. Por tanto, los profesores deben proveer acciones pedagógicas que contemple la participación de todos los alumnos.

La educación inclusiva depende de una amplia dedicación, libre de preconcepciones y que valore las diferencias, así las escuelas inclusivas proponen un modo de organización del sistema educacional que considere las necesidades de todos los alumnos y que sea estructurado de acuerdo con esas diferencias. La educación inclusiva no es orientada sólo a los alumnos con discapacidad, más bien, busca atender a todos los alumnos con todas sus diferencias y discapacidades. (ALMEIDA et al., 2008, p. 11).

Los estudios de los últimos años, nos aportan grandes avances en algunas discapacidades, como por ejemplo en la actividad motora adaptada. Al respecto, Hendeson (1992) citado por Santana; Duarte (2009, p. 35) nos señala; “El objetivo primario de todos los métodos de intervención para niños que presentan problemas de coordinación es mejorar sus habilidades motoras para el funcionamiento de la vida diaria”.

De igual forma, Gorla (2008, p. 39) nos indica que esto último es:

De fácil percepción por aquellos que frecuentan el medio académico. Tales avances son necesarios para dar credibilidad y sustento al área. La producción científica asegura y fortalece un espacio académico de la Educación Física.

De la misma manera, Silva; Seabra y Ferreira (2008) nos señalan que, cuando se habla de EF Especial o EFA Educación Física Adaptada se percibe una confusión terminológica y conceptual. La EFA es presentada por varios autores y engloba una importante modificación en relación a la definición de la Asociación Americana de Salud, Educación Física, Recreación y Danza – AAHPERD (1952). Según Seaman de De Pauw (1982), a AAHPERD es caracterizada como un programa de actividades desarrolladas y diversificadas (juegos, deportes y ritmos) adecuadas a los intereses, capacidades y limitaciones de estudiantes en condiciones de deficiencia, que no pueden encajar ni participar con seguridad en sucesos y actividades de programas de EF en general.

Por otra parte, al considerar que las necesidades educativas especiales forman un continuo dentro del concepto de déficits y no como algo patológico puntual (de las más generales a las más específicas), también las respuestas educativas deben de entenderse como un continuo de adaptaciones progresivas del currículo ordinario. (TORO; ZARCO, 1995, p. 74).

Uno de los grandes problemas que nos encontramos en el tema de la Educación Física Adaptada es la carencia de programas de trabajo diseñados específicamente a tal fin. Si bien, es grande el esfuerzo que en los últimos tiempos se viene haciendo en el campo de la integración de sujetos con necesidades educativas especiales, no es menos cierto que sus beneficios se han dejado sentir más profundamente en el desarrollo de programas dirigidos al esfuerzo de las áreas instrumentales. De igual manera, existe la problemática de “una evaluación auténtica”, Gorla (2009) nos señala que la evaluación auténtica debe ser abordada y relacionada con la evaluación de enseñanza (de forma de ser aplicada cotidianamente por el profesor) y acontece en ambientes naturales (no invasivos). La evaluación auténtica procura medir directamente las habilidades que los alumnos precisan para participar con sucesos de actividad física, enfatizando subjetividad mediante la observación.

Según Ferreira (2006, p. 67); “La educación física, en su práctica, da la oportunidad a los niños, de nuevas formas de aprendizaje, más dinámicas, desarrollando la autoconfianza, autoestima, permitiendo concretar los aprendizajes”.

Como podemos apreciar, La Educación Física, es una disciplina integradora, por ello debe otorgar igualdad de oportunidades. Al respecto Mitller (2003, p. 139), señala;

Igualdad de oportunidades es un amplio conjunto de valores comunes y de propósitos que están subyacentes al currículum y al trabajo de la escuela. Ellos también incluyen un compromiso con nuestra propia valoración, de nuestra familia y de otras relaciones, dos grupos abaragantes en los cuales pertenecemos, la diversidad en nuestra sociedad es el ambiente en que vivimos.

Muchos autores mencionados anteriormente, intentan destilar la esencia de la práctica inclusiva. Algunos describirán una visión de inclusión de la actualidad y gran parte de los autores, consideran que la inclusión sea una jornada sin fin. Algunas escuelas se están equipando progresivamente para entender el concepto y atender las necesidades que ello involucra, sin duda cada escuela encontrará obstáculos y barreras que atender, lo importante es que, en la medida que el concepto se democratice, se creará conciencia provocando consiguientemente construcción ciudadana.

2.2.2 El profesor de educación física y la inclusión

La formación de los profesionales que se dedican al desarrollo de la actividad física y el deporte está experimentando una evolución en el campo de las ciencias de la educación, contribuyendo a ello la producción científica que recogen experiencias y propuestas didácticas, tanto por lo que respecta a sus planteamientos teóricos como a sus técnicas de aplicación. Estos educadores, cualquiera que sea su especialidad, tienen entre sus objetivos profesionales:

Potenciar el desarrollo de las capacidades de los niños y de proporcionar situaciones donde se pueda llevar a término los aprendizajes, todo eso en un marco que permita a los alumnos adaptarse al mundo físico y social de donde viven, así como también crear las actitudes necesarias para intentar mejorarlo. (CUMELLAS; ESTRANY, 2006, p. 11).

El crecimiento personal de un escolar viene dado por la relación constante entre lo que va aprendiendo, el lugar donde lo aprende, y su desarrollo personal. Las dificultades de aprendizaje en el ámbito de las necesidades educativas especiales, implican una serie de condiciones. Todo escolar presenta necesidades especiales y peculiaridades que definen su individualidad. El profesor debe estar preparado para atender las diferencias y contribuir al logro de los fines generales de la educación en todos los educandos. (BERMEOSOLO, 2015).

Santomier (1985, p. 92) citando investigaciones de Brown (1987), Harper y Martinek (1985) citados por Cumellas y Estrany (2006, p. 92) señala que:

Los profesores deberían tener en cuenta que sus expectativas para todos los niños y niñas, independientemente de sus capacidades y dificultades, pueden tener un efecto decisivo sobre el ambiente de la clase: este ambiente puede contribuir a la valoración que se hacen de sí mismos, lo cual puede afectar a su aprendizaje y rendimiento.

En la escuela es donde generalmente los escolares comienzan a ser consciente de sus capacidades y limitaciones dentro de la sociedad donde vive, y el movimiento es muy importante para llegar a conocerse mejor. La figura del profesor de Educación Física será importante al igual que las estrategias metodológicas que aplique en sus clases. El objetivo del profesor será desarrollar su dominio emocional, desarrollar su inteligencia motriz, desarrollar sus capacidades emocionales. Por la intervención del cuerpo y de la acción se hacen surgir nuevas maneras de entrar en contacto con los demás. (PARLEBAS, 1997 citado por CUMELLAS; ESTRANY, 2006).

En relación a la educación o formación inicial de profesores Mitller (2003) nos señala que asegurar que los profesores recientemente cualificados tengan una comprensión básica de enseñanza inclusiva y de escuelas inclusivas es la mejor inversión que puede efectuar a largo plazo. Esto sienta las bases para una buena práctica, sobre las cuales las generaciones más jóvenes podrán basarse y ofrecer condiciones para el surgimiento de una masa crítica de profesores jóvenes que tengan algo de comprensión y experiencia en la práctica inclusiva.

La responsabilidad de promover la formación inicial debe ser compartida entre la enseñanza superior y las escuelas, formando una red de apoyo que, progresivamente adopte el concepto de forma natural. De igual manera, esta red debería buscar mecanismo de apoyo gubernamentales, de tal manera, la política pública se refleje en la práctica.

La Educación Física como gran área educativa, favorece el desarrollo integral de la persona, la maduración del alumno y la inclusión, ya que trabaja mayoritariamente mediante actividades lúdicas colectivas que permiten mucho más que, el escolar se conozca a sí mismo, participe, resuelva problemas, y conviva con el grupo clase. El deporte, y actividad física, son una fuente extraordinaria de placer físico, es la ocasión de expandir su personalidad. (PARLEBAS, 1997 citado por CUMELLAS; ESTRANY, 2006). Por tanto, la educación física ha de ser practicada por todos.

Hemos de evitar que la diversidad derivada de la discapacidad de los alumnos, sea del tipo que sea, llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar la actividad física y practiquen deporte. (PETRUS, 1998 citado por CUMELLAS; ESTRANY, 2006, p. 29).

El alumno con discapacidad será quién realice el esfuerzo mayor por adaptarse a un entorno que no está pensado para él, pero el profesor de educación física tendrá una función decisiva en el desarrollo integral. Las instalaciones deportivas son un lugar muy importante para el desarrollo físico del escolar con discapacidad, y por tanto la Educación Física es una asignatura a tener muy en cuenta para la inclusión de los escolares.

La intervención de un profesional de la educación física, requiere variados conocimientos y cierta sensibilidad para orientar a las personas a practicar actividades físicas.

Para Greguol y Fernandes (2005, p. 17) “[...] considerando los diversos contextos en que estas actividades pueden ser realizadas, se establece una relación medio-fin”.

Hay un universo de posibilidades definidas por las necesidades, potencialidades y deseos del practicante. La planificación de un programa debe contemplar el desarrollo del saber, saber hacer, el saber ser y el saber convivir, lo que presume considerar al ser humano en su totalidad, incluidos los dominios cognitivos, motor, emocional y social.

El profesional de la Educación Física Adaptada, adquiere una función transformadora del ser humano, construye y proporciona herramientas metodológicas, con un marcado énfasis en las virtudes o valores, otorgando la posibilidad de sentirse efectivamente incluido en la sociedad. Según Batalla en Ríos, et al. (1997-1999) citado por Cumellas y Estrany, 2006, p. 30)

Si al alumno con discapacidades, con motivación por aprender y con una cierta confianza en sí mismo, le ofrecemos la información necesaria de qué hacer, cómo, y los recursos necesarios adaptados, llegará a desarrollar sus habilidades motrices como cualquier otro escolar.

Para ello propone que el profesorado:

- Fije objetivos concretos y realizables acorto plazo;
- Gradúe las dificultades;
- Valore las diferencias individuales;
- Potencie la práctica con éxito;
- No potencie excesivamente la competición;
- Evite seleccionar y eliminar;
- Realice actividades conocidas, sin mucha complejidad;
- Realice actividades variadas con un objetivo y contenido común;
- De consignas muy claras;
- Valore sus esfuerzos y progresos en la medida correcta.

Es muy importante, a partir de estas acciones que, los alumnos con diferentes discapacidades aprendan a tener información y a tomar decisiones. Si los alumnos son capaces de resolver problemas motrices, ayudará a mejorar la competencia motriz.

De igual forma Mitller (2003) nos señala la importancia de formar profesores que se apoyen unos a otros, una forma de apoyo es generando una estructura que permita a los profesores complementar sus conocimientos y compartirlos mutuamente. Esto consistiría en un aumento de fuentes de informaciones para que los profesores puedan discutir e intercambiar experiencias. El mismo autor nos señala que; no existe un conjunto de padrones preferidos, más la característica común de los relatos publicados, es que un grupo pequeño de profesores se encuentre con regularidad para discutir sobre informaciones, estrategias, adaptaciones de un niño en particular, o más comúnmente, una preocupación más general, relativa a las barreras para el aprendizaje y para la participación de grupos de alumnos. Estos verdaderos grupos de estudios, fortalecerán los aprendizajes de los escolares, cuyos resultados podrían ser comunicados para generar impacto significativo y conciencia ciudadana.

Para Mitller (2003, p. 184) “[...] crear oportunidades para capacitación no significa, necesariamente; influenciar el modo como los profesores se sienten en relación a la inclusión”.

Los profesores necesitan oportunidades para reflexionar sobre las propuestas de cambios que se articulen con sus valores y convicciones, de tal manera no afecten su práctica profesional cotidiana. Por tanto, será importante que la inclusión no sea vista como otra innovación. Cada profesor y cada escuela deben buscar caminos hacia la inclusión, vencer sus propios obstáculos y generar espacios de discusión dentro de su situación contextual, teniendo claridad en los conceptos, métodos de enseñanzas, políticas públicas y especializaciones en el área. El perfil del profesor de educación física que trabaja en el área adaptada, debe poseer características diferenciadoras que, entre otras, presente una sensibilidad adecuada y equilibrio emocional. Dentro de las funciones, según Cumellas y Estrany (2006) encontramos;

- Estar bien informado sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo físico del alumnado con discapacidad para programar correctamente los contenidos y objetivos a trabajar con él, dentro del grupo clase. Importancia de los aprendizajes significativo, de los conocimientos previos ya que condicionarán lo que aprenderá;

- Adaptar el currículum escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y ayudar a que éste tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones reales para llegar a conseguir el nivel más alto posible de desarrollo y aprendizaje;
- Garantizar un equilibrio entre el alumnado con necesidades educativas especiales y la adquisición del currículum de primaria creando las condiciones adecuadas que permitan su desarrollo;
- Tener en cuenta las necesidades del estudiante, limitaciones, opinión, y sugerencias con respecto a la actividad que va a practicar (preguntarle por ejemplo cómo podrá hacer un determinado ejercicio, deporte...);
- Provocar que el escolar se enfrente a dificultades que puede llegar a resolver las cuales le ayudarán a resolver su autoestima, todo ello respetando su movilidad más lenta, y no “sufriendo” si no puede realizar un ejercicio igual que los demás;
- Utilizar las estrategias necesarias para que el escolar adquiriera seguridad y la mayor movilidad posible con su cuerpo;
- Conseguir que el grupo clase sea tolerante, y valore a las personas por lo que son y no por lo que les falta, y que dentro de la clase se dé una dinámica de grupo donde el alumno con discapacidad este adaptado positivamente;
- Encontrar junto con el resto de la comunidad escolar, el equilibrio justo entre la exigencia y la sobreprotección, actitudes que impide que los alumnos con discapacidades sean responsable de su vida e interfieran en su crecimiento personal;
- Tener muy presente a la familia a la que se debe ir asesorando, y tener en cuenta que ésta puede a menudo ayudar al profesorado, colaborar con él para conseguir una mejor escolarización;
- El trabajo en equipo, estrategia imprescindible en la respuesta a la diversidad.

En consecuencia, para que exista una Educación Física Adaptada e inclusiva es necesario que los profesores de esta disciplina estén preparados para la atención de la diversidad, de tal forma, realizar las adecuaciones necesarias para incluir al alumno con discapacidad en todas las actividades físicas o deportes escolares que realice, de modo que éste se sienta valorado y que no se vulneran sus derechos a la educación.

2.2.3 El profesor de educación física y el deporte adaptado

El deporte puede tener numerosos significados dependiendo de las situaciones contextuales en las cuales se abordará. Desde esa mirada la Educación Física encuentra en el deporte una de sus herramientas de intervención más valiosa. En el ámbito de la Educación Física Adaptada (EFA) ocurre lo mismo, otorgando diversas significaciones desde una perspectiva biomédica y socioeducativa.

La inserción de la personas con discapacidad en un ambiente como ese, posibilita construcciones y resignificaciones que pueden facilitar su inclusión como también dificultarla. (MELLO; WINCKLER, 2012, p. 17)

El término Deporte Adaptado, aborda todas las modalidades deportivas que se adaptan al colectivo de la persona con algún tipo de discapacidad o condición especial, bien porque se han realizado una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de ese colectivo, o porque la propia estructura del deporte permite su práctica sin adaptaciones. De esta forma, los deportes convencionales han adaptado una serie de parámetros para ajustarse a las necesidades del colectivo o disciplina deportiva que lo va a practicar. Estas modificaciones apuntan de acuerdo a lo señalado por Vásquez, (2000), a sus reglas, materiales, instalaciones, número de deportistas, apoyos, entre otros, que lo diferencian del practicado por personas sin discapacidad.

Varios son los beneficios del deporte adaptado, el cual representa una real importancia en el desarrollo personal y social del individuo que lo practica, crea un campo adecuado y sencillo para la auto-superación (LAGAR, 2003). Cabe mencionar, que el participar y disfrutar del deporte entre alumnos con y sin discapacidad tiene un efecto positivo en la percepción de la discapacidad por parte de los segundos, beneficios que se mantienen en el tiempo (PÉREZ-TEJERO et al., 2012). Torralba, Braz y Rubio (2014), consideran que el deporte adaptado entrega los mismos beneficios en los aspectos físicos, psicológicos y sociales, para las personas con discapacidad, que aquellos deportes convencionales que realizan las personas sin discapacidad.

Por otro lado Calvo et al. (2015) indican como un elemento fundamental al deporte adaptado, para facilitar la toma de conciencia sobre la discapacidad en el ámbito educativo, en la medida que las personas sin discapacidad lo vivencien, lo que conlleva a lograr una inclusión exitosa entre estudiantes con y sin discapacidad.

Es importante señalar que, además de los deportes adaptados, se han diseñado deportes a partir de las necesidades y especificidades de la discapacidad, ejemplo de ello son los deportes para personas con discapacidad sensorial visual. Estos deportes fueron creados

para ser realizados por las personas con discapacidad, por lo tanto tienen identidad propia. Los referidos a la discapacidad que nos ocupa, son el Goalball, el Torball y el Showdown, siendo el Goalball considerado como Deporte Paralímpico. Para Alarcón (2002), los deportes específicos o no adaptados para las personas con discapacidad visual, pueden ser practicados por todas las personas en igualdad de condiciones, puesto que para su ejecución todos deben utilizar antiparras o gafas oscuras, por lo tanto, son una herramienta válida para disfrutarlos con compañeros con visión, lo que los hace una herramienta inclusiva para la clase de Educación Física.

El deporte adaptado tiene como fin principal insertar e integrar a la persona con discapacidad a la sociedad (ZUCHI, 2001). Según este autor, los objetivos del deporte adaptado son los que se muestran en el cuadro de la siguiente página:

Cuadro I - Objetivos del deporte adaptado

OBJETIVOS DEL DEPORTE ADAPTADO	CAMPOS	ÁMBITO
Promover la auto-superación	Psicológico	Terapéutico, Competitivo
Mejorar la auto-confianza	Psicológico	Terapéutico, Competitivo
Disponer sanamente del tiempo libre y el ocio.	Psicológico, Social	Recreativo, Terapéutico
Promover el deporte como estilo de vida.	Psicológico Social Terapéutico-educativo	Recreativo, Competitivo
Establecer el deporte como medio de integración.	Social Psicológico	Recreativo, Competitivo
Mejorar las cualidades perceptivo-motoras	Terapéutico-educativo	Escolar Terapéutico
Adquirir y mejorar las habilidades motoras.	Terapéutico-educativo	Escolar Terapéutico Competitivo
Adquirir y perfeccionar las capacidades condicionales y coordinativas.	Terapéutico-educativo	Escolar Terapéutico Competitivo
Contribuir a mantener y mejorar las funciones corporales obtenidas en su etapa de tratamiento físico individual.	Terapéutico-educativo	Terapéutico-educativo
Mejorar las funciones motoras, sensoriales y mentales.	Terapéutico-educativo	Terapéutico Escolar Competitivo
Estimular el crecimiento armónico, previniendo deformidades y vicios posturales.	Terapéutico-educativo	Terapéutico Escolar
Desarrollar las técnicas específicas de la disciplina deportiva que corresponda.	Terapéutico-educativo	Competitivo Recreativo

Fonte: Adaptado de ZUCHI, 2001.

Por otra parte, y en el marco de un contexto histórico-cultural, podemos apreciar que, en muchas culturas es posible observar cambios en el tratamiento destinado a las personas con discapacidad, caracterizando diferentes fases en lo que se refiere a prácticas

sociales (MUSTER; ALMEIDA, 2006 citados por ALMEIDA et al., 2008) progresivamente se desarrolla la práctica de integración social y recientemente se instala un proceso de inclusión social cuya filosofía se orienta hacia la modificación de los sistemas sociales generales. El grupo de autores antes mencionados, señalan que; durante las últimas décadas, predominaron prácticas sociales orientadas por un modelo biomédico de discapacidad, en el cual la persona con discapacidad era denominada como un ser inválido o incapaz, que poco podía contribuir con la sociedad.

Por lo anterior, considero que el proceso de inclusión educacional de alumnos con discapacidad es una buena oportunidad para beneficiarse de propuestas metodológicas, especialmente en educación física que, con creatividad y conocimiento, utiliza elementos y contenidos como el movimiento y la expresión, ofrece al juego y el deporte una oportunidad de celebrar las diferencias y proporcionar a los alumnos nuevas experiencias.

Entre los beneficios de un programa inclusivo (WINNICK, 2004, citado por ALMEIDA et al., 2008, p. 13) señala que;

Según Sanz y Reina, 2012, p. 36 en algunos casos, las adaptaciones que se realizan suelen concretarse en los siguientes apartados, con el fin de ajustar la modalidad deportiva a las posibilidades funcionales del colectivo que la práctica: Reglamento, Material, Instalación y Adaptaciones técnico-tácticas.

La práctica del deporte adaptado integrará tres elementos básicos: la modificación de estructuras ajustadas a los practicantes, la individualización para cada necesidad y la socialización generada a través de prácticas grupales. Como cualquier otro colectivo, es indudable que la práctica deportiva de forma regular produce una serie de beneficios que contribuyen a un régimen de vida saludable y que, en muchos casos, favorecen los procesos de recuperación, rehabilitación, socialización, adquisición de hábitos higiénicos, etc.

De igual forma, los ámbitos de aplicación del Deporte Adaptado se referirán a los objetivos que se persiguen a través de su práctica. Todos ellos están íntimamente ligados y no constituyen compartimientos estancados, aunque podríamos diferenciar nuevamente cuatro ámbitos de aplicación. (SANZ; REINA, 2012).

- Ámbito educativo: tales como escuelas de iniciación deportivas, donde se adquieren los conocimientos básicos de una modalidad deportiva en cuestión;
- Ámbito recreativo: aquel deporte realizado con el objetivo de ocupar el tiempo de ocio de los participantes y disfrutar mediante la práctica;

- **Ámbito rehabilitador:** circunscrito al ámbito hospitalario, formando parte de los programas de rehabilitación, a través de deportes que faciliten, potencien y contribuyan a la recuperación de la persona;
- **Ámbito competitivo:** la práctica deportiva está marcada por un objetivo de rendimiento, cobrando una mayor importancia el componente competitivo. Aquí se debe distinguir entre un deporte de alto rendimiento (que incluye incluso la profesionalización) y uno que se practica por el mero placer de competir.

En función a lo anterior, es importante señalar que, autores como García de Mingo (1992) citado por Sanz y Reina (2012) propone una serie de estadios o tipos de práctica de actividad física o deportiva por los que puede pasar una persona con discapacidad para lograr su máxima integración en el aspecto motor:

Primera Fase: Rehabilitación en los diferentes niveles motores, psíquicos y sociales;

Segunda Fase: Deporte terapéutico, donde se busca un perfeccionamiento de las cualidades desarrolladas en la fase anterior;

Tercera Fase: Deporte recreativo, en la cual se busca ocupar el tiempo de ocio mediante la práctica deportiva;

Cuarta Fase: Deporte de competición, con el objetivo de conseguir beneficios en el ámbito personal, como su autonomía personal o su máximo desarrollo personal;

Quinta Fase: Deporte de Riesgo y Aventura, fase a la que llegan pocas personas, aunque cada vez son más las asociaciones y clubes que potencian este tipo de deporte con las máximas garantías de seguridad.

Sobre el ámbito de intervención más deportivo o competitivo, encontramos un continuo de participación, que expresa las posibilidades de integración en el movimiento deportivo normalizado. Este continuo se basa en la provisión de programas de actividad deportiva en entornos lo menos restrictivos, donde el deportista tendría más oportunidades de escoger qué práctica deportiva desea realizar en cualquiera de los cinco niveles indicados anteriormente. Los niveles primero y segundo son esencialmente entornos regulares de práctica deportiva distinguidos únicamente por la necesidad de acomodación. Ejemplo de lo

anterior lo podríamos encontrar en un deportistas con discapacidad intelectual que participa en una carrera de velocidad de los campeonatos escolares/universitarios. (PACIOREK, 2005 citado por SANZ; REINA, 2012).

Como podemos apreciar, el deporte es fundamental para las personas, indistintamente de su condición. Para algunos autores como: (BENTO; PAES 2006, REVERDITO; SCAGLIA 2009, REVERDITO, SCAGLIA; PAES, 2009, citados por REVERDITO, SCAGLIA, MOTAGNER, 2013, p. 21) “El deporte es uno de los más importantes fenómenos socioculturales de la contemporaneidad y que es posible ser observado por el creciente interés de la sociedad por las prácticas corporales”.

Es posible afirmar que el deporte es un patrimonio de la humanidad, considerando que su surgimiento posee bases simbólicas, asume finalidades y significados capaces de trascender al mundo de la racionalidad, estableciendo una relación específica con el sujeto que lo practica. (BENTO, 2006 citado por REVERDITO; SCAGLIA; MONTANER, 2013).

2.3 Métodos Pedagógicos de Enseñanza

2.3.1 Adecuaciones curriculares

Según el Documento del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2005), las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un niño o niña o grupo de niños y niñas necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Las adecuaciones curriculares son una estrategia de planificación y actuación docente que aspira a responder a las necesidades educativas de cada alumno y alumna.

Las adaptaciones de las tareas o actividades de Educación Física persiguen un triple objetivo: ofrecer más oportunidades para practicar y disfrutar en las sesiones; mejorar la competencia motriz e influir en el autoconcepto, y aumentar la experiencia, potenciando las competencias existentes y no sus dificultades. (GOMENDIO, 2000, p. 138).

Las adaptaciones curriculares en Educación Física, serían aquellas estrategias por las que se vencen las dificultades de aprendizaje que sufren algunos alumnos como consecuencia de padecer algunos déficits de tipo físico, psíquico o sensorial, lo que requiere ajustes de las respuestas educativas a fin de que puedan ser superados.

Por su parte Sherrill (2004, p. 243) señala;

Numerosos modelos de educación física se han creado para ayudar a los estudiantes con necesidades especiales ganan la competencia social y otras habilidades para funcionar de manera independiente en la educación física general.

Según MINEDUC, Ministerio de Educación Gobierno de Chile - Decreto n°83/2015 referente a la Inclusión educativa y valoración de la diversidad, señala que, el sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar.

La adecuación curricular es una manera de generar condiciones en el sistema educativo para responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar. Para el estudio, es fundamental entender la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las condiciones en que se encuentran las personas. El estudio de las diferencias individuales ha adquirido gran preocupación, existiendo la necesidad de adecuación de la enseñanza. Las tradicionales denominaciones utilizadas para referirse a los alumnos con necesidades educativas especiales, han ido evolucionando progresivamente. Sin embargo, el camino para alcanzar las bases conceptuales apropiadas ha sido largo, como se pone de manifiesto en la legislación que ha regulado la materia (CONTRERAS, 1998).

Una estrategia de enseñanza está constituida por un conjunto de funciones organizadas en sistema y tiene como objetivo comunicar contenidos a los alumnos. Diversos factores influyen en la elección de la estrategia de enseñanza: el mismo contenido, las características de los alumnos, los objetivos y las preferencias del profesor. (RINK, 1985 citado por SIEDENTOP, 1998, p. 273).

La educación es más eficaz cuando los profesores adaptan sus estrategias de enseñanzas a las condiciones que encuentran. Durante la elección de las estrategias de enseñanza, los educadores deberían tener en cuenta; sus habilidades personales y sus preferencias, las características de los alumnos, la naturaleza del contenido enseñado, el ambiente físico en el que el profesor toma lugar. Los profesores están más a gusto con ciertas estrategias, además parecen más exitosos cuando adoptan una estrategia que juzgan eficaz y que además se sienten a gusto. No hay nada peor para los profesores que ser forzados a adoptar una estrategia de enseñanza en la que no creen o que no saben utilizar adecuadamente. Las creencias de los profesores, a propósito de las estrategias de enseñanza

pueden cambiar y algunos logran adaptarse a las nuevas. Tal cambio será más fácil cuando los profesores están convencidos de que una estrategia favorece el logro de sus objetivos y cuando este cambio resulta de su voluntad de desarrollo profesional y de su reflexión más que forzado por la administración.

La elección de una estrategia de enseñanza también debe tener en cuenta las características de los alumnos. Si tienen una experiencia apreciable en una actividad, es evidente que la enseñanza de esta actividad es diferente de aquella que se dirige a una clase constituida solamente por principiantes. Algunos alumnos tienen necesidad de una estrategia más directa; así cuando los niños con hándicaps son integrados en una clase, parecen más apropiadas las estrategias de enseñanza para los compañeros o los modos de aprendizaje cooperativos. Las clases donde no hay problemas de disciplina ofrecen más opciones en la elección de la estrategia que las clases donde se han de tener muy en cuenta las cuestiones de organización y las irregularidades.

De igual forma, es necesario en la elección de una estrategia considerar que ésta genere motivación en los niños: “El juego es como el amor, todos saben lo que es pero nadie puede definirlo”. (RÍOS, 2014, p. 9).

Respecto a lo anterior, la autora considera que el juego es una estrategia de enseñanza propicia para el desarrollo de actividades en niños con discapacidades. Esto se entiende y observa principalmente porque es considerado un comportamiento infantil y que es una actividad innata, natural, sin aprendizajes previo que brota de la vida misma.

Para el ser humano, como para los animales, el juego es una necesidad vital, una función propia, cuyo origen ha de buscarse en una serie de impulsos que se van desarrollando gradualmente según el entorno de cada sujeto. De esta manera, se explica que la actividad lúdica esté presente en las más diversas formas, tanto en el hombre como en muchas especies de animales. Por lo mismo, cuando se excluye a un alumno de un juego a causa de su discapacidad, de su diferencia: “Le estamos privando de una fuente de relación y de formación a la cual tiene derecho, llegando a influir en su desarrollo emocional y psicológico, a su proceso madurativo”. (RÍOS 2014, p. 10).

Por ello, no debemos negar la posibilidad y el derecho a jugar. El reto del educador será posibilitar la asunción de roles activos por parte de todos, independientemente de sus características y peculiaridades. No se trata de la predominancia de una manera de hacer sobre otra, sino de trabajar la convivencia en la diversidad. Educar con la diversidad, en la diversidad, base de futuras actitudes de respeto en un entorno motivador donde todos juegan.

En el ámbito de la Educación Física Adaptada, será importante rescatar algunos elementos didácticos pedagógicos que generen aprendizajes en los escolares, un elemento fundamental es el juego, libre o dirigido.

Según Cumellas; Estrany (2006, p. 45) “El juego es un elemento para conocerse, comunicarse, un recurso para la inclusión. Con él, el escolar participa, colabora, se organiza, analiza, toma decisiones, resuelve problemas, desinhibe, y respeta las diferencias del otro”.

En cuanto a los recursos humanos, será importante que el profesor de Educación Física tenga un asesor o auxiliar especializado dentro del centro o escuela, o en su defecto que esté itinerante localizado en el centro de recursos de la zona, que colabore en la programación, seguimiento, adaptación del material y asista como profesor de refuerzo a las sesiones, ayudando tanto al profesor titular de la clase como al alumno en situación de discapacidad.

2.3.2 Métodos de enseñanza

Desde una aproximación conceptual a la Educación Física, será necesario introducirse en el ámbito científico de la didáctica, ya que sirve de marco general de referencia en el contexto educativo. Al analizar el concepto de Didáctica desde un punto de vista epistemológico, Didáctica procede del griego Didaktiké, o “Arte de enseñar”, por tanto su significado se relaciona directamente con la actividad instructiva. (RÍOS, 2007).

Los sofistas griegos destacan por ser los precursores de los métodos de enseñanza, proponiendo estrategias de indagación por el propio individuo, ya que consideraban que el conocimiento se hallaba en el interior de la misma persona. Luego destacan variados filósofos desde San Agustín a Santo Tomás de Aquino quien sentará las bases, a lo largo de su extensa obra, de la mayor parte de los temas de la Didáctica, especialmente en el De Magistro, donde presenta una concepción del docente que ha llegado hasta nuestros días. (RÍOS, 2007).

Desde finales del siglo XIX la Didáctica ha evolucionado y se ha diversificado en tendencias y en numerosos autores, y al entrar en el siglo XX los criterios científicos han sido cada vez más evidentes. El desarrollo que en esa época experimentan disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Biología, entre otras, influenciaron sin duda a la Pedagogía y, a su vez, a la Didáctica.

Este periodo se caracteriza además por la progresiva sistematización de los estudios didácticos, la utilización del método experimental en la búsqueda de los problemas didácticos, la profundización en la investigación y de los estudios teóricos, el desarrollo de las tecnologías aplicadas, la creciente

importancia de las metodologías especiales, destacándose, entre otras, las obras de Schmieder, Guillen de Rezzano y Titone”. (RÍOS, 2007, p. 137).

La Didáctica de la Educación Física se inserta en las denominadas Didácticas Específicas y esta incluye saberes propios de su objeto de estudio. “La concepción de las Didácticas Específicas se ha venido conformando en el espacio delimitado por dos polos, uno determinado por su consideración de Didáctica Específica, es decir, como aplicación metodológica de los principios de la Didáctica General a un concreto campo disciplinar, el otro, caracterizado por su entendimiento como un saber con subjetividad propia integrada por unos principios didácticos específicos de un campo del saber. En la actualidad, la tendencia dominante es la segunda de las enumeradas, que entiende la Didáctica Específica como: “Una disciplina autónoma en la zona limitada por la Didáctica General y las distintas materias”. (CONTRERAS, 1998, p. 29-30 citado por RÍOS, 2007).

Por lo anterior, Contreras (1998) citado por Ríos (2007) afirma que el docente de una Didáctica Específica debe ser conocedor de su disciplina, con relación a los siguientes contenidos:

- Propios de la asignatura (incluyendo conocimientos prácticos de determinadas materias: juegos, deporte, expresión corporal, danza, etc., y teóricos de asignaturas vinculadas: anatomía, fisiología del ejercicio, biomecánica, etc.);
- Pedagógicos (conocimiento de las posibles estrategias que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos propios de la Educación Física);
- Del currículum de dicha materia (referidos al lugar que ocupa el área en el currículum escolar, los posibles enfoques curriculares y el resto de los contenidos que lo conforman).

A su vez Delgado (1993) citado por Ríos (2007, p. 144) ofrece once razones por las cuales se justifica una Didáctica Específica de la materia de la Educación Física:

- Ser un área de conocimientos propios.
- Las tareas motrices constituyen sus contenidos propios y singulares.
- Se caracteriza por su dimensión lúdico-experiencial y dinámica.
- Incide en la motricidad humana.
- La aplicación incuestionable de las capacidades condicionales.
- Se intensifican las interrelaciones sociales entre todos los componentes de la sesión, dándose por ello una relación educativa peculiar.
- Hay riqueza contextual debido a la necesidad de espacios más amplios y específicos.
- Los alumnos se organizan físicamente de manera más

- compleja que la que se estructura en el aula.
- Se solicita una participación muy activa en las sesiones y, por tanto, se percibe de manera más manifiesta que en el aula.
- Exige una evaluación más regular ante las respuestas constantes del alumnado.
- Como contenido es más motivador en etapas infantiles.

En este sentido, es obligada la mención a Sánchez Bañuelos (1986) y a su clásica enumeración de las diferencias entre la enseñanza de la Educación Física y la del resto de las materias que se desarrollan en el aula. Sin embargo, considero oportuno citar lo que menciona Gardoqui (1993) citado por Sáenz-López (1997, p. 37-38) quien señala:

Que el objeto formal de la Didáctica es la actividad docente-discente, con los métodos y técnicas adecuadas, en torno a una materia, en nuestro caso la Educación Física. (SÁENZ-LÓPEZ, 1997, p. 37-38) Cada materia tiene necesidad de unos planteamientos de enseñanza diferenciados, pero, como ilustra Sánchez Bañuelos (2003, p. 7) la especificidad Educación Física “es imposible que resulte más evidente”.

Las disciplinas que se enseñan en el aula poseen características comunes, sin embargo las diferencias con nuestro ámbito plantea una didáctica perfectamente diferenciada.

De igual forma; La didáctica de la Educación Física se centra, pues, en el conocimiento práctico que actúa como una síntesis entre la teoría didáctica y los principios que fundamentan su acción.” Su principal aportación, aunque no la única, es procurar un cuerpo de conocimientos prácticos debidamente fundamentados que den alguna luz a los procesos de experimentación e innovación del currículo. (SÁNCHEZ-BAÑUELOS, 2003, p. 12).

Por otra parte, después que Mosston introdujo su espectro de estilos de enseñanza en 1966, Sánchez-Bañuelos (2003) muchas estrategias de enseñanza de la Educación Física han sido puestas sobre la mesa, analizadas y también, vivamente contestadas. El modelo original de Mosston deja entender que el crecimiento y desarrollo de los alumnos está cada vez más favorecido, ya que los profesores pasan de un estilo de enseñanza autoritario a un estilo de enseñanza por descubrimiento guiado. Este espectro como, todavía se denomina, ha sido objeto de numerosas revisiones; progresivamente, Mosston (1981) citado por Siedentop (1998) se ha visto obligado a revisar su postulado inicial que afirmaba que la elección de la estrategia de enseñanza estaba directamente relacionada con el nivel de desarrollo de los alumnos.

2.3.2.1 Los espectros de estilos de enseñanza de Mosston son: (SIEDENTOP, 1998, p. 27).

- La enseñanza por mandato;
- La enseñanza por tareas;
- La enseñanza recíproca;

- La enseñanza en pequeños grupos;
- La enseñanza a partir de programas individuales;
- La enseñanza por descubrimiento guiado;
- La enseñanza por resolución de problemas.

Al revisar la literatura, podemos apreciar distintas clasificaciones de estilos de enseñanza, tales como;

Los estilos de enseñanza en Educación Física, son bastantes numerosos. Muska Mosston (1966) identificó 11 estilos diferentes utilizados en Educación Física y que caracterizaban una preocupación con la diferencia de aprendizaje entre grupos. Sherril (1998) resume dos categorías de métodos de enseñanza: Regular e Inclusivo. (GOLDBERGER, 1992 citado por MAUERBERG-DECASTRO, 2005, p. 258).

El método regular o también llamado método tradicional, está basado en un modelo de enseñanza uniforme dado por el instructor. La práctica o el elemento central del aprendizaje, parte del principio que todos deben demostrar una competencia padrón para un nivel de desarrollo óptimo. Este padrón de movimiento está dado modelado por medio de demostraciones que buscan aproximaciones perfectas e intenta que estas sean realizadas por todos los alumnos. Gran parte de las clases tradicionales de los profesores, enseñan habilidades motoras, actividades de actitud física y recreación según este método. (SÁNCHEZ-BAÑUELOS, 2003).

El método inclusivo, es un método no tradicional. Grupos heterogéneos son característica de este método que enfatiza la responsabilidad individual y divide la responsabilidad y liderazgo entre el grupo. Los resultados se centran en comparaciones antes y después en base al propio alumno. La efectividad del grupo es procesada por los alumnos con intervenciones y orientadas por el profesor. Padrones múltiples de desempeño son trabajados por medio de programas que adoptan el método inclusivo. El objetivo de quien recibe la instrucción de este método, es por medio del movimiento, descubrir sobre sus propias capacidades sobre la de otros.

Es importante precisar que en este caso el término “inclusivo” no se refiere al movimiento de la escuela inclusiva, eso sí, existen similitudes conceptuales. El énfasis de esta instrucción es descubrir las diversas formas de hacer una actividad, sin preocuparse de la manera correcta o más eficiente. Se entiende que, el resultado final de la instrucción es alcanzar la performance más eficiente según las características del individuo que la práctica. El feedback es permanente, no existe eliminación durante el juego y cada alumno permanece activo durante todo el juego. (SÁNCHEZ-BAÑUELOS, 2003).

Según los objetivos, evaluaciones e intereses, los profesores podrían elegir un método para sus clases. Actualmente es conveniente tener presente la participación de todo el

curso o grupo, también dependerá de la orientación de contenido. La orientación, indica si el contenido de una clase, enfatiza competición, cooperación o logro individual. Siguiendo los aportes de Mauerberg-deCastro (2005, p. 261) “Existen tres áreas dentro del dominio educacional que pueden ser utilizadas como referencia en la organización de programas de actividad física adaptada. Son ellos los dominios: psicomotor, afectivo-social y cognitivo”.

El dominio psicomotor, para muchos es representado por los comportamientos sensorio/perceptivo-motores, nivel de desarrollo de las habilidades motoras y las capacidades físicas.

Desde el punto de vista de las orientaciones didácticas, estas se refieren a todo el conjunto de directrices y enfoques metodológicos que se recogen en el primer nivel de concreción y que orientan al profesor en su tarea educativa y, de forma especial, en la selección y presentación de las actividades que realizarán los alumnos en su proceso de aprendizaje. (DÍAZ, 1998).

Para el área de Educación Física estas orientaciones son amplias y generales y dan una idea global de cómo deben ser planteadas todas las actividades de enseñanza-aprendizaje en base a las diferentes variables que en cada momento y situación coinciden: tipo de contenido, tipo de actividad o tarea, características de los alumnos, etc.

Evidentemente, existe una notoria diferencia entre los alumnos de cada etapa educativa y ello requiere hacer planteamientos didácticos diferenciados tanto entre las etapas como entre los diferentes ciclos que cada una de ellas contiene. Aunque las orientaciones son específicas para cada etapa educativa, éstas tienen una continuidad y congruencia entre ellas a lo largo de los diferentes ciclos y etapas educativas. Sin embargo, es necesario distinguir las orientaciones que se proponen para la etapa de la educación primaria y secundaria, ya que su orientación y enfoque metodológico es diferente en cada una de ellas. Considero importante señalar que en el caso de la Educación Física Adaptada, será importante personalizar la enseñanza sin dejar de ser inclusiva, sino que la idea es lograr cumplir los objetivos que persigue el niño en la escuela.

A la hora de programar las actividades de los alumnos, es importante tener presente qué sabe hacer el alumnado según su discapacidad y qué puede llegar a aprender. El estudiante deberá tener un conocimiento real de sus dificultades, limitaciones y deseos, y de sus necesidades. Deberá aprender qué tiene de común y qué de diferente con los demás compañeros. Habrá aprendizaje si el escolar tiene un significado y lo puede llegar a utilizar. Por lo tanto, debemos adaptar la metodología, actividades y deportes a las características individuales del alumnado para que pueda aprender desde sus propias características

individuales. Uno de los factores más importante es, saber identificar las necesidades educativas.

Según Cumellas y Estrany (2006) es conveniente:

- Coordinarse, intercambiar información con las personas que están en contacto con el alumno. Principalmente con el tutor, profesorado, padres, y los médicos;
- Analizar las condiciones personales y su desenvolvimiento dentro del grupo;
- Mantener una interrelación entre el profesorado y el alumno;
- Tener en cuenta siempre la opinión y sugerencias del estudiante con limitaciones.

De igual manera, será importante tener en cuenta que el niño es un ser en desarrollo y, por causa de ello sus necesidades cambian; surgen nuevos intereses y nuevas maneras de relacionarse con el mundo. Es una fase interesante en que muchos comportamientos y actitudes acaban por rotularlas de desatentas, impulsivas, hiperactivas y problemáticas, siendo tratadas deficientemente unas de otras pudiendo ocasionar la exclusión o evasión escolar.

Una estrategia importante de abordar es el juego adaptado, esto puede transformar la vida de un escolar con alguna discapacidad. Según el Parámetro Curricular Nacional de Educación Física;

En los juegos y la interacción con los adversarios, los alumnos pueden desarrollar el respeto mutuo, buscando participar de forma leal y no violenta. Confrontarse con el resultado de un juego y con la presencia de un árbitro permite la vivencia y el desarrollo de la capacidad de juzgamiento de justicia (y de injusticia). Principalmente los juegos en los que es fundamental que se trabaje en equipo, la solidaridad puede ser ejercida y valorizada. En relación a la postura frente al adversario, se pueden desarrollar actitudes de solidaridad y dignidad, en los momentos en que, por ejemplo es capaz de no provocar y no humillar, y quien pierde puede reconocer la victoria de otros sin sentirse humillados. Parámetro Curricular Nacional de Educación Física (BRASIL, 1997 citado por ALVES; MOLLAR; DUARTE, 2013, p. 89).

Aunque no tengo certeza que el modelo esté siendo utilizado, es importante señalar que el niño comienza por el reconocimiento de su propia corporeidad, considerada la vía de organización corporal en que todo ser humano establece relaciones con individuos y objetos que son parte de su ambiente. Por ello, es importante ofrecer a los niños la oportunidad de aprender en situaciones individuales y colectivas, que le permitan con

acciones perceptivos-motoras, reconocer los elementos constitutivos de su propio cuerpo y cuáles son sus posibilidades de acción.

De la misma manera, será importante entonces, que los profesores de Educación Física utilicen los juegos como una estrategia para atender otros objetivos importantes también en la formación de los alumnos. De esta manera, deben ser empleados juegos que promuevan:

Un reconocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades de acción de los alumnos. Su capacidad de interrelacionar el pensamiento sobre una acción con su imagen y conceptualización verbal como forma de facilitar la eficacia de acción y de comunicación. La evidencia de inter-relaciones con la enseñanza y con la actividad artística; La comprensión del sentido de convivencia con lo colectivo, de sus reglas y los valores que están envueltos. La auto-organización. (ALVES; MOLLAR; DUARTE, 2013, p. 90-91).

En función con lo señalado anteriormente, para fortalecer la acción didáctica metodológica, será necesario según (MITTLER, 2003) abordar algunas acciones como:

- Profesores que se apoyan unos a otros;
- Enseñanza colaborativa;
- Niños apoyando niños.
- Apoyo de coordinador de necesidades educativas especiales.

Por ello y con la finalidad de contextualizar este estudio, debemos señalar que, una de las clasificaciones o acepciones de la palabra método es hacerlo de forma global o analítica. Delgado (1993) lo denomina estrategia en la práctica y lo define como “la forma de presentar la actividad”. (SÁENZ-LÓPEZ, 1997).

El término global tiene un significado de conjunto, por tanto se habla de estrategia en la práctica global cuando se solicita a un alumno (a) que ejecute la tarea en su totalidad. Por el contrario, la palabra analítica aparece como; que procede descomponiendo del todo a las partes. En la estrategia en la práctica analítica identificamos en la tarea diferentes partes, procediendo a su enseñanza por separado. Ambas estrategias pueden ser útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.3 Tipos de métodos de enseñanza

2.3.3.1 Las estrategias en la práctica global según Sánchez-Bañuelos (1986) citado por Sáenz-López, 1997

Cuando presentamos el modelo o la actividad de forma completa, es decir, la totalidad de la tarea propuesta, estamos hablando de estrategia total. Sánchez-Bañuelos

(1986) clasifica esta estrategia en la práctica en: global pura, global polarizando la atención y global modificando la situación real.

- a) **Global pura:** Es la aplicación fiel de la estrategia global, es decir la ejecución en su totalidad de la tarea propuesta. Se utiliza al principio de la progresión si la tarea a enseñar es muy simple;
- b) **Global polarizando la atención:** Es la ejecución en su totalidad de la tarea propuesta pero solicitando al alumno a que se fije o ponga atención especial en algún aspecto de la ejecución;
- c) **Global modificando la situación real:** Se define como la ejecución en su totalidad de la tarea propuesta pero las condiciones de ejecución se modifican. Normalmente, se hace para que se vea facilitada, pero también puede utilizarse para dificultar la situación real.

2.3.3.2 Las estrategias en la práctica analítica según Sánchez-Bañuelos (1986) citado por Sáenz-López (1997)

Cuando la tarea se puede descomponer en partes y se enseñan por separado estamos aplicando la estrategia analítica. Estas variantes constituyen progresiones de enseñanza por sí mismas.

- a) **Analítica pura:** La tarea se descompone en partes que el profesor-entrenador considera la más importante. Así, sucesivamente, se irán practicando aisladamente todos sus componentes para proceder a la síntesis final;
- b) **Analítica secuencial:** La tarea se descompone en partes y la ejecución comienza por la primera parte en orden temporal. En este orden se practican aisladamente para proceder al final a la síntesis;
- c) **Analítico progresivo:** La tarea se descompone en partes. La práctica comenzaría con un solo elemento; una vez dominado se irán añadiendo progresivamente nuevos elementos hasta la ejecución total de la tarea.

2.3.3.3 Las estrategias en la práctica mixta según Sánchez-Bañuelos (1986) citado por Sáenz-López (1997)

Consiste en combinar ambas estrategias, tratando de sacar lo positivo de cada una. Debido a que todas las progresiones deben finalizar de forma global, la estrategia en la práctica mixta, comienza siempre con un ejercicio global; después se practica una parte analíticamente para terminar volviendo a la estrategia global.

Se puede diferenciar algunas opciones dentro de la estrategia en la práctica mixta:

- a) **Global-analítica-global:** El esquema clásico se suele utilizar cuando la tarea es relativamente simple;
- b) **Global-analítico-analítico-global:** La variante es realizar más de un ejercicio analítico en la secuencia intermedia. El objetivo puede ser profundizar en una parte con dos ejercicios o practicar dos o más elementos diferentes;
- c) **Global-analítico-analítico-global-analítico-global:** Combinar sucesivamente ambas estrategias, puede construir una interesante progresión de enseñanza. Se puede practicar una situación global modificando la situación real.

2.3.4 Tipos de técnicas de enseñanza

Las técnicas de enseñanza son un término poco utilizado en la bibliografía sobre enseñanza en Educación Física, aunque su aplicación en forma de instrucción directa o indagación ha sido más estudiada. Podemos encontrar algunas conceptualizaciones como:

La habilidad para utilizar el conjunto de recursos que posee la didáctica de la Educación Física. La actuación del profesor durante la clase le hace aplicar una técnica didáctica en función de una serie de variables como los objetivos, las tareas motrices o las características de los alumnos. (DELGADO, 1993 citado por SÁENZ-LÓPEZ, 1997, p. 140).

2.3.4.1 La técnica de enseñanza por instrucción directa

Esta técnica está relacionada con el concepto de aprendizaje por imitación o modelos. En esta forma el profesor transmite los conocimientos que posee el alumno para que aprenda con la mayor exactitud posible. En el caso de la Educación Física, el profesor escoge un modelo conocido, por ejemplo, una destreza gimnástica y la enseña demostrando a los alumnos. Está basada en los siguientes supuestos; (SÁENZ-LÓPEZ, 1997).

- a) El profesor es el protagonista del proceso aprendizaje;

- b) Existencia de una solución de probado rendimiento y bien definida;
- c) Comunicación por parte del profesor al alumno, a esa solución.

En esta técnica las decisiones son tomadas por el profesor: objetivos, contenidos, las actividades, la evaluación. El alumno tiene un desempeño pasivo. Esta forma de enseñanza ha sido y aún es muy utilizada en Educación Física y su aplicación se ha desarrollado en aquellos contenidos en los que se puede enseñar modelos como en los deportes, las danzas o la preparación física. A pesar de las recomendaciones actuales de utilizar técnica por indagación, la instrucción directa sigue siendo útil en movimientos complejos y específicos. (SÁENZ-LÓPEZ, 1997).

2.3.4.2 La técnica de enseñanza por indagación

Cuando nos referimos a la técnica por indagación, no debemos confundirla con un estilo de enseñanza que Muska Mosston (1978) y Mosston y Ashworth (1993) citados por Sáenz-López (1997) denominan: resolución de problemas. Esta técnica de enseñanza está basada en la no instrucción, es decir, el profesor no mostrará un modelo al alumno, sino que este buscará soluciones, a través de la búsqueda. Se ofrece a los alumnos la posibilidad que resuelva problemas y que descubra por sí mismo los aprendizajes o capacidades de la Educación Física. Está basado, siguiendo a Sánchez Bañuelos (1986) citado por Sáenz-López (1997) en los siguientes fundamentos:

- a) El mejor aprendizaje es el que uno descubre. El nivel de retención es mayor que cuando se lo enseñan directamente;
- b) Favorece la implicación cognitiva en la actividad motriz. El proceso de enseñanza es más individualizado y el alumno se emancipa de la acción del profesor;
- c) El papel del alumno es activo, convirtiéndose en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En función a lo anterior, se puede deducir que, esta técnica de enseñanza es más educativa. A pesar que los aprendizajes son más lentos, el carácter global que implica el ámbito cognitivo y afectivo, el nivel de retención que se obtiene y la mayor motivación para los alumnos, parece suficiente argumento para utilizar la técnica por indagación.

2.3.5 Tipos de estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanzas muestran cómo se desarrolla la interacción profesor-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso (SÁENZ-LÓPEZ, 1997). A su vez Delgado (1993) señala que es la forma peculiar de interacción con los alumnos que se manifiestan en las decisiones proactivas, durante las decisiones interactivas y también en las decisiones post-activas.

Esta forma peculiar que cada profesor tiene para enseñar está constituida por los siguientes elementos:

- a) A nivel técnico por la técnica de enseñanza, la estrategia en la práctica y los recursos didácticos;
- b) A nivel socio-afectivo por su personalidad, el tipo de relaciones que fomenta, con y entre los alumnos o el clima que fomenta en la clase;
- c) A nivel de organización y control por los tipos de organización, el sistema de señales o las soluciones que muestra hacia las conductas desviadas.

Teniendo en cuenta que cada profesor elaborará su propio estilo de enseñanza, autores como; (DELGADO, 1993; SÁNCHEZ-BAÑUELOS, 2003) son capaces de clasificar los más significativos en:

➤ **Instrucción directa:**

- Mando directo;
- Asignación de tareas;
- Enseñanza recíproca.

➤ **Indagación o resolución de problemas:**

- Descubrimiento guiado;
- Resolución de problemas;
- Libre exploración.

2.3.5.1 Estilo mando directo

Este estilo tradicional ha sido el más utilizado en Educación Física y, según autores como García Ruso (1994) y Contreras (1994) citados por Sáenz-López (1997) aún siguen siéndolo. El carácter militarista hace que muchos autores duden de su valor educativo. Está basado en la orden del profesor siguiendo el clásico esquema de estímulo-respuesta, aquí el profesor es el experto, es la fuente de conocimientos. Es el profesor quien posee un control estricto de la ejecución del alumno. No individualiza ya que no busca elección de respuestas

en el alumno y todos realizan la misma tarea, el mismo número de repeticiones y la misma intensidad.

2.3.5.2 Estilo asignación de tareas

Este estilo supone un paso más hacia la autonomía e individualización del alumno. Resalta las diferencias individuales de los alumnos tanto en sus cualidades como en el ritmo de aprendizaje. El profesor transmite al alumno algunas de las decisiones que tomaba en el mando directo. Una parte de los aprendizajes se efectuarán sin la intervención directa del profesor, se centra en la organización de la tarea a realizar, en el ritmo de actividades, orden de actividades, periodos de pausa y cantidad de trabajo.

“La enseñanza por tareas hace referencia a una organización de las condiciones que permite a los alumnos empeñarse en tareas diferentes al mismo tiempo”. (SIEDENTOP, 1998, p. 277).

2.3.5.3 Enseñanza recíproca

Este estilo está basado en el hecho de que el profesor no puede observar la ejecución de gran cantidad de alumnos a la vez. Por ello Mosston y Ashworth (1993) citados por Sáenz-López (1997) desarrollaron la posibilidad de que los propios alumnos le ayudaran. Este estilo propicia el aprovechar la capacidad de observación del alumno para que corrija a su compañero. La organización de la enseñanza recíproca es, por tanto, por parejas y dentro de sus características están; el profesor programa y desarrolla la actividad bien estructurada, el alumno tras comprender la actividad, la ejecuta, la observa y corrige. El alumno conoce mejor lo que está aprendiendo, existe mayor participación y responsabilidad y favorece las relaciones afectivas.

A su vez Siedentop (1998, p. 281) señala: “La investigación sobre la enseñanza a través de los compañeros ha demostrado que el éxito aumenta a medida que el número de personas disminuye en un grupo de aprendizaje”.

2.3.5.4 Descubrimiento guiado

Es un estilo de enseñanza intermedio entre la instrucción directa y la indagación. Mantiene elementos técnicos como la programación y la evaluación por parte del profesor pero con las actividades que desarrollan los alumnos mantienen las características del aprendizaje, a través del descubrimiento. El descubrimiento guiado consiste en que el profesor oriente el aprendizaje de sus alumnos, pero permitiendo que sean ellos los que

investiguen, tomen decisiones y descubran. Posee algunas características como; no enseña mediante el modelo aunque lo busque en ocasiones, permite mayor participación e implicación cognitiva del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor está interesado en el alumno y lo considera más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor plantea un problema que tiene solución, pero no la dice. El alumno puede buscar la solución verbalmente y luego motrizmente (SÁENZ-LÓPEZ, 1997).

2.3.5.5 Resolución de problemas

Es el estilo más representativo de la enseñanza, a través de la búsqueda. El alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndole que tome decisiones durante, después y, en ocasiones, antes de la actividad. En este sentido, supone un avance decisivo dentro de los estilos de enseñanza. Dentro de sus características se encuentra; lo esencial es que el alumno debe encontrar por sí mismo la o las respuestas con total libertad, a diferencia del descubrimiento guiado, en este estilo no se persigue un modelo, sino que el alumno experimente y resuelva problemas siendo válidas todas las respuestas, la estructura de enseñanza es semiorganizada, el profesor presenta el problema y el alumno lo resuelve, luego el profesor refuerza todas las respuestas, no critica negativamente. El profesor decide las actividades, aunque los alumnos puedan también intervenir o buscar variantes. Se busca la autoevaluación de los alumnos (SÁENZ-LÓPEZ, 1997)

2.3.5.6 Libre exploración

El nivel más avanzado de los estilos de enseñanza Sáenz-López (1997) supone ofrecer al alumno la posibilidad de elegir las actividades, la organización, tomando prácticamente todas las decisiones. Se trata de buscar libremente experiencias motrices por parte del alumno alrededor de un material, de una instalación o de un contenido. Lleva a los extremos la técnica de enseñanza de indagación, desarrollando la más alta capacidad cognitiva del ser humano: la creatividad. Dentro de sus características se encuentran; Está centrado en el alumno, que escoge la actividad, espacio de acción, ritmo, etc. Fomenta la libertad, la creatividad, la espontaneidad y la individualización. El profesor se convierte en un elemento pasivo que da unas normas mínimas de control, anima a que participen, potencia la creatividad y anota las respuestas más interesantes de los alumnos. Fomenta un alto grado de participación y de relaciones afectivas.

Como se puede apreciar, los métodos, técnicas y estilos de enseñanza, representan un recurso muy importante para el logro de los aprendizajes de los alumnos, pues

permite al profesor utilizar diversas estrategias didácticas según las características del alumno. Para el estudio, se resume lo anteriormente expuesto en el siguiente cuadro:

Tabla 2 - Métodos, técnicas y estilos de enseñanza

Métodos	Técnica	Estilos
Analítico	Instrucción directa	Mando directo, Asignación de tareas y Enseñanza recíproca
Global	Indagación	Libre exploración, Descubrimiento guiado y Resolución de problemas
Mixto	Conjunción de ambas técnicas	Conjunción del conjunto de estilos

3 MATERIAL Y MÉTODO

El método que se abordará será de enfoque cuantitativo, ya que plantea un estudio delimitado y concreto, además usa la recolección de datos con base en la medición numérica y análisis estadísticos para establecer patrones de comportamientos (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2006). El estudio de traducirá en la elaboración de una pauta de entrevista semi-estructurada tipo encuesta, de tal manera, priorizar la recolección de información proveniente de los entrevistados, en este caso; para conocer la existencia/inexistencia de nivel de especialización de los profesores de Educación Física y las estrategias metodológicas utilizadas en sus clases para enfrentar los procesos de inclusión de alumnos con distintas discapacidades.

Heinemann (2003, p. 97) señala:

[...] una entrevista consiste en conseguir, mediante preguntas formuladas en el contexto de la investigación o mediante otro tipo de estímulos, por ejemplo visuales, que las personas objeto de estudios, emitan informaciones que sean útiles para resolver la pregunta central de la investigación.

Dentro de las ventajas de la entrevista, Heinemann (2003) nos señala: Posee un amplio espectro de aplicación, no se somete a limitaciones espacio-temporales, existe la posibilidad de centrar el tema, posee una aplicación independiente del espacio y el tiempo, estandarización y representatividad de los resultados.

En el libro Metodología da Pesquisa en Educação Física de Gomes de Mattos, Rosseto y Blecher, (1998) se describe claramente el concepto de entrevista y su clasificación; El objetivo de la entrevista es conocer datos relevantes de fuentes o personas por el contacto directo del investigador con los sujetos de la muestra. La mejor forma de conocer una

persona es cara a cara, aproximándose a la persona. El investigador puede elaborar la entrevista de diferentes formas.

En la entrevista semi-estructurada tipo encuesta, en que son fijados temas con cierto orden, con preguntas elaboradas en el momento de la entrevista, sin embargo puede existir una secuencia de preguntas pre-formuladas, precisas y fijas. El investigador dirige el proceso y evita desvíos del entrevistado.

En función al instrumento de investigación y para mayor consistencia de la misma, el instrumento fue sometido a revisión de juicio de expertos, quienes aportaron con sugerencias y/o modificaciones. Los profesores consultados en la validación del instrumento, llevan entre 15 y 30 años trabajando con personas con discapacidad. Estos se desempeñan en escuelas, centros educativos, universidades y centro de rehabilitación física.

Cuadro 2 - Profesores colaboradores del instrumento

PROFESOR (A)	PROFESIÓN EXPERIENCIA	EXPERIENCIA/ TEMPO	ÁMBITO DE DESEMPEÑO
1	Profesora de Educación Física, Magíster en Actividad Física y Deporte, Perfeccionamiento en Educación Física para Ciegos y Baja Visión, Licht en Liefde, Bélgica	25 años de experiencia trabajando con personas ciegas	Educación Universitaria/ Centro Terapéutico
2	Profesor de Educación Física, Magister en Ciencias del Deporte, Doctor en Actividad Física Adaptada	15 años de experiencia	Educación Universitaria
3	Profesor de Educación Física, Magister en Educación Diferencial mención Multideficit.	24 años de experiencia trabajando con multideficit	Educación Escolar/ Educación Universitaria
4	Profesor Educación Física, Magister en Gestión Actividad Física y Deportiva	15 años de experiencia trabajando con personas con discapacidad auditiva	Educación Escolar/ Educación Universitaria
5	Profesor de Educación Física, Magíster en Educación mención Gestión y Administración	30 años de experiencia con discapacidad visual	Educación Escolar/ Educación Universitaria

Una vez concluido y ajustado el instrumento con los aportes de los profesores especialistas, se efectuó un estudio piloto en 10 organizaciones educativas para verificar el entendimiento y pertenencia del instrumento. Con ello se intentó corregir todas las áreas de mejoramiento de la encuesta aplicada.

El estudio, se orientó en base a tres ejes temáticos, planteados como categorías dentro de la encuesta, tales como:

- a) Inclusión en el contexto educacional local;
- b) Formación académica y profesional de los docentes de Educación Física;
- c) Métodos y/o estrategias para desarrollar inclusión educativa efectiva en el aula.

3.1 Tipo de Diseño

El término diseño, se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2006).

A su vez Blández (2000, p. 69) señala: “[...] entendemos por diseño metodológico, la descripción de nuestro modo de proceder en el desarrollo de la investigación”.

Dadas las características y objetivos planteados, el diseño es de orden no experimental-transaccional, puesto que, no se intervienen y no se hacen variar intencionalmente las variables. Se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. En este caso la aplicación del instrumento se efectuó sólo una vez.

Como señala Kerlinger (2002, p. 506)

En investigación no experimental el control directo no es posible: tampoco puede utilizarse la manipulación experimental ni la asignación aleatoria. Existen dos diferencias esenciales entre los modelos experimentales y no experimentales. A causa de la carencia de control relativo de x y otras posibles x , la verdad de la relación hipotetizada entre x – y no puede sostenerse con la misma confianza que en la situación experimental.

3.2 Alcance del Estudio

Por su alcance, los proyectos deben seleccionarse de acuerdo con la cantidad de conocimientos previos sobre un tema y por los objetivos generales que un investigador pretende alcanzar (GARCÍA et al., 2011).

A partir de los objetivos formulados y la metodológica que sustenta un diseño de investigación cuantitativa, el tipo de estudio utilizado fue descriptivo, puesto que, la investigación descriptiva es el tipo de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo. Generalmente las características o funciones del problema en cuestión, abordará información del área que se analizará, con ella se podrá formular preguntas pertinentes al tema y así obtener datos que se desean acerca del tema de inclusión educativa. De igual manera, la investigación descriptiva reseña las características de un fenómeno existente (SALKIND, 1998).

En referencia a lo anterior podríamos entender este estudio como descriptivo-transversal; este tipo de estudio recibe diferentes denominaciones: estudio de corte transversal, encuesta, estudio de prevalencia. Estos proyectos de investigación son observaciones en el presente y describen la relación de las variables en un momento específico.

3.2.1 Universo

Establecimientos Educativos pertenecientes a las provincias de Concepción, Arauco, Ñuble y Biobío.

3.2.2 Población

La población a investigar son Profesores de Educación Física que trabajan en las organizaciones educativas adscritas al Decreto n° 170/2009. Estos profesores decidieron voluntariamente participar en la investigación.

3.3 Tipo de Muestra

Las muestras no probabilísticas pueden también llamarse muestras dirigidas por lo que esta investigación considera la técnica de muestra intencionada que:

Es aquella en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional. En él no hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra, ni la seguridad de que cada elemento tiene alguna oportunidad de ser incluido. (SELLTIZ, 1976 citado por RUIZ, 2003 p. 64).

De igual manera, este subgrupo de la población no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación. Lo anterior se debe a que, la elección del cuadrante de investigación que fue destinada de manera aleatoria con un rango específico de investigación, es decir, las provincias de Concepción, Arauco, Ñuble y Biobío. La muestra estuvo constituida por 112 profesores de ambos sexos, cuyas edades fluctuaron entre los 22 a 62 años.

Según Blández (2000) entendemos por muestra al conjunto de personas sobre las que se va a desarrollar la experiencia de investigación.

3.4 Criterios de Inclusión y Exclusión para la Selección de la Muestra

3.4.1 Criterios de inclusión

1. Profesores de Educación Física egresados que trabajen en colegios públicos, particulares-subvencionados y privados del perímetro de estudio;
2. Poseer experiencia mínima un año en el establecimiento;
3. Incorporar ambos géneros dentro de la investigación (Género Masculino o Femenino);
4. Ciclo de enseñanza no excluyente dentro de la investigación, no importando si el docente trabaja en ciclo básico o en ciclo medio;
5. Todos los sujetos firmaron el formulario de consentimiento informado.

3.4.2 Criterios de exclusión

1. Profesores en práctica profesional de Educación Física;
2. Profesores que no correspondan al subsector de Educación Física;
3. Entrenadores deportivos de las diferentes selecciones de los establecimientos;
4. Apoderados o agentes externos que colaboren como asistentes en las clases de Educación Física;
5. Profesores de Educación General Básica que desempeñen labores del Subsector de Educación Física dentro del establecimiento educacional;
6. Profesionales del área que se desempeñan, teniendo menos de un año de experiencia en el establecimiento;
7. Profesionales que trabajen en colegios que se ubiquen fuera del perímetro establecido como caso de estudio.

3.5 Análisis Estadístico

Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva. La estadística descriptiva es un conjunto de procedimientos que tienen por objeto presentar masas de datos por medio de tablas, gráficos y/o medidas de resumen. El instrumento estadístico utilizado fue el programa estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions) este es un conjunto de potentes herramientas de tratamiento de datos y análisis estadístico. Una vez recogidos los datos, se procedió a describirlos y a resumirlos. Esta descripción se efectuó mediante descripciones gráficas (polígonos de frecuencias, curva normal) y descripciones numéricas (promedios, medidas de variabilidad, forma de la distribución, medida de la relación entre variables)

3.6 Comité de Ética

El proyecto fue presentado al Comité de Ética Científica de la Universidad San Sebastián, quién dictamina **su aprobación en certificado n° 1-201520 con fecha: 06 de octubre de 2015**. El Comité estuvo presidido por la Dra. María Inés Romero y secretaria: Dra. Lilian Reyes. Investigador del Proyecto: Profesor Cristián Luarte Rocha. Orientador: Profesor Dr. Edison Duarte.

3.7 Resultados del Estudio Piloto

A continuación, se conocerán los resultados del Estudio Piloto, que precede el estudio final. Para ello se ha considerado distribuir los ítems en; identificación, formación profesional, experiencia laboral y finalmente los recursos materiales y métodos. A modo de evidenciar estos resultados, se elaboraron tablas que recogen en forma resumida las respuestas de cada indicador.

3.7.1 Identificación

Frente a la pregunta relacionada con la Identificación; sexo, género y familiaridad con personas con discapacidad, las respuestas están resumidas en el siguiente cuadro.

Tabla 3 - Identificación sexo y edad de los profesores entrevistados

Profesores	Cantidad	Edad 25-35 años	Edad 36-45 años	Edad 46-55 años	Edad 56-65 años
Femenino	5	1	0	1	3
Masculino	5	3	0	1	1

En la Tabla 3, se puede apreciar una distribución homogénea en la cantidad de los entrevistados, es decir 5 profesoras mujeres y 5 profesores hombres. Esto podría indicar una tendencia en el género de profesores que trabaja con alumnos con discapacidad. De igual manera se observa que, 4 profesores poseen una edad entre los 27 y 33 años, a su vez, 2 profesores poseen una edad entre 46 y 55 años. También observamos que los cuatro profesores restantes tienen una edad superior a los 56 años, de los cuales el mayor corresponde al género masculino y posee una edad de 61 años. Finalmente, considero importante señalar que sólo un profesor, entrevistado en el estudio piloto, mencionó tener un familiar con Necesidades Educativas Especiales. Se cree que en la comuna de Concepción,

gran parte de los profesores que trabajan en el área de la Educación Física Adaptada, tienen familiares con alguna discapacidad. Sin embargo, los resultados demuestran otra realidad.

3.7.2 Formación profesional

En el ítem de Formación Profesional, se pretendió obtener información relativa a la institución de procedencia de los profesores, es decir la universidad en la cual obtuvo su título profesional. De igual manera, este ítem buscó obtener información sobre el nivel de especialización de cada profesional, para ello debían mencionar curso de especialización, postítulo y postgrado, indicando además, la institución en la cual se obtuvo la certificación.

Tabla 4 - Formación profesional: título, institución, diplomado, postitulos y postgrados

Institución	Título	Especialización	Postítulo	Postgrado
Universidad de Concepción	6	0	1	0
Universidad San Sebastián	2	1	1	1 (Magister)
Universidad Católica	1	0	1	0
Universidad Santo Tomás	1	0	0	0

En la Tabla 4 se aprecia que gran parte de los profesionales que trabajan en el área de estudios, provienen de la Universidad de Concepción, es decir 6 profesionales titulados de esa casa de estudios. Esto se debe a la cantidad de años que tiene la carrera en la ciudad de Concepción, siendo la más antigua con más de treinta años de existencia. Sin embargo, aparece emergentemente la Universidad San Sebastián con 2 profesionales titulados y finalmente las Universidades Católica de la Santísima Concepción y la Universidad Santo Tomás con 1 profesional cada una. De igual forma, llama la atención la escasa especialización a nivel de postgrado, son muy pocos los profesionales que poseen especialización y postgrado, de los diez profesores, ninguno posee Doctorado. Sólo un profesor posee Magíster, sin embargo este postgrado lo efectuó en el área de la gestión deportiva. De igual manera, 3 profesores poseen especialización (Postitulo) en un área distinta a la Educación Física y Deporte Adaptado. Finalmente se aprecia que sólo un profesor posee un curso de especialización con niños con necesidades educativas especiales, siendo la única especialización pertinente con este estudio.

3.7.3 Experiencia laboral

En el ítem de experiencia laboral, se efectuaron preguntas relacionadas con los años de ejercicio de la profesión y su experiencia en trabajo con niños con necesidades educativas especiales. Estas preguntas sirven para determinar las características de los profesores participantes. De igual forma, se obtuvo información sobre el tipo de establecimiento en el cual imparte clases, el tipo de financiamiento y la cantidad de alumnos. Finalmente se preguntó por el tipo de discapacidad que poseen.

Tabla 5 - Tipo de financiamiento

Tipo de financiamiento	Cantidad de encuestados	Remota experiencia c/decreto n°170	Suficiente experiencia c/decreto n°170	Mucha experiencia c/decreto n°170
Aporte Estatal	7	0	1	6
Subvencionado	3	1	2	0
Particular	0	0	0	0
Otro	0	0	0	0

En la Tabla 5, se observa que 6 sujetos poseen mucha experiencia desde que se implementó el decreto N°170 de escuelas con integración y estos corresponden a escuelas estatales. Por otra parte, sólo 3 sujetos han trabajado suficientemente con alumnos con NEE, de los cuales 2 corresponden a escuelas subvencionadas por el estado y aportes particulares. Finalmente un sujeto posee escasa o remota experiencia, correspondiendo a escuela subvencionada.

En relación a las características de los encuestados, se expresaron los resultados en función a los años de ejercicio de la profesión, obteniéndose los siguientes resultados.

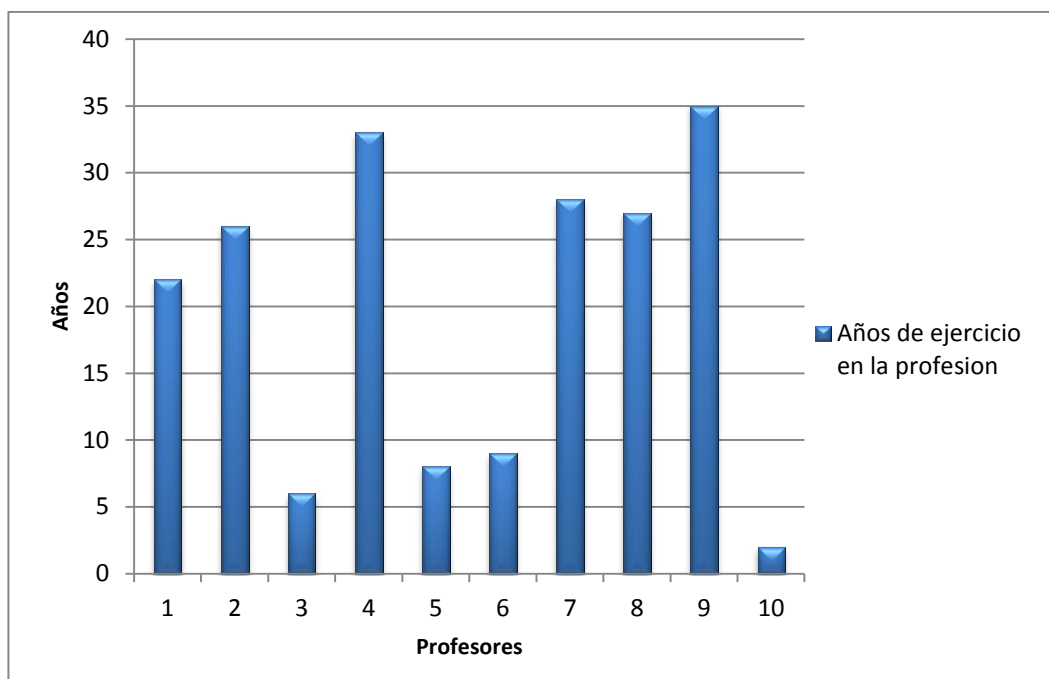


Figura 1: Años de ejercicio de la profesión.

En el Figura 1, se observa que el sujeto que posee mayor experiencia laboral tiene 35 años de ejercicio de la profesión. A su vez, la persona con menor experiencia posee dos años de ejercicio profesional. De acuerdo a estos resultados, se observa la distribución heterogénea en los rangos de edad de los encuestados. Esto podríamos relacionarlo con los antecedentes anteriores, en los cuales se mencionó que seis de los encuestados tenían una edad superior a los 50 años. De igual manera, es importante señalar que el grupo de mayor edad, tenían escasa posibilidades de perfeccionarse en el área, esto último se debe a que los estudios de actividad física y deporte adaptado en Chile, son muy recientes y específicamente en la octava región, se inician el año 2014 con el curso titulado; Diplomado en Actividad Física y Deporte Adaptado, dictado por la Universidad San Sebastián.

La cantidad de alumnos y las distintas discapacidades, se pueden observar en el gráfico que se distribuye en las siguientes discapacidades; ceguera, discapacidad visual, sordera (discapacidad auditiva) discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad psiquiátrica, discapacidad visceral, multideficit y otras.

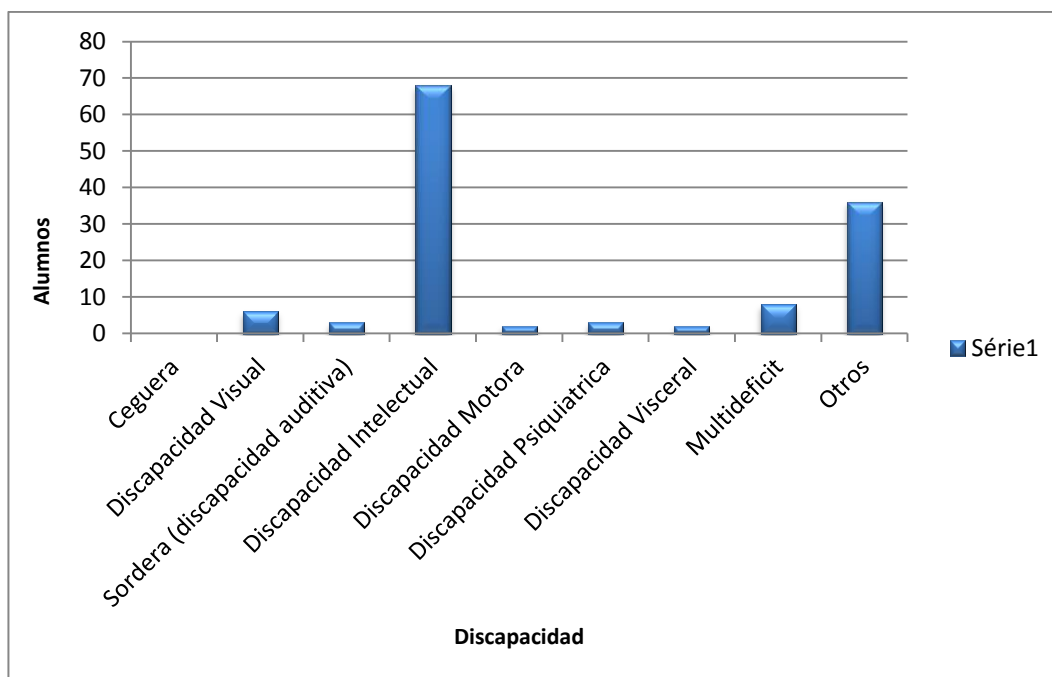


Figura 2: Cantidad de alumnos con discapacidad presentes en las aulas.

En el Figura 2, del estudio piloto, se observa observar que la discapacidad que se presenta con mayor frecuencia, es la discapacidad intelectual con 68 alumnos. Luego le sigue el multideficit con 8 alumnos. De igual manera, 6 alumnos presentan discapacidad visual, 3 alumnos con discapacidad auditiva o sordera, 3 alumnos con discapacidad psiquiátrica. También se encontraron 2 alumnos con discapacidad motora y 2 con discapacidad visceral. Finalmente se obtuvo un número de 38 alumnos categorizados en otros, sin especificar su discapacidad.

3.7.4 Recursos materiales y metodológicos

En el ítem de recursos materiales y metodológicos, se formularon preguntas para determinar el nivel en los cuales los profesores encuestados realizan sus clases, también fue importante indagar sobre las actividades motrices que realizan para los alumnos con necesidades educativas especiales y los contenidos y horas destinadas a las actividades. También fue importante conocer los lugares y/o espacios físicos en los cuales realizaban sus actividades como también los elementos que adapta o modifica para sus alumnos.

En estrecha relación con el objetivo de este estudio, se preguntó sobre la didáctica de sus clases en función al material disponible, la cantidad y los recursos humanos adicionales para el apoyo de sus clases. De igual manera, fue interesante conocer los métodos, técnicas y estilos utilizados en sus clases. Un elemento muy importante a la hora de

establecer la organización de una clase es conocer sobre los procedimientos utilizados en la enseñanza, como también las dificultades observadas.

Por último, se consultó por las adecuaciones curriculares y los tipos de recursos comunicativos efectuados en sus clases. Los resultados los apreciamos en los siguientes gráficos.

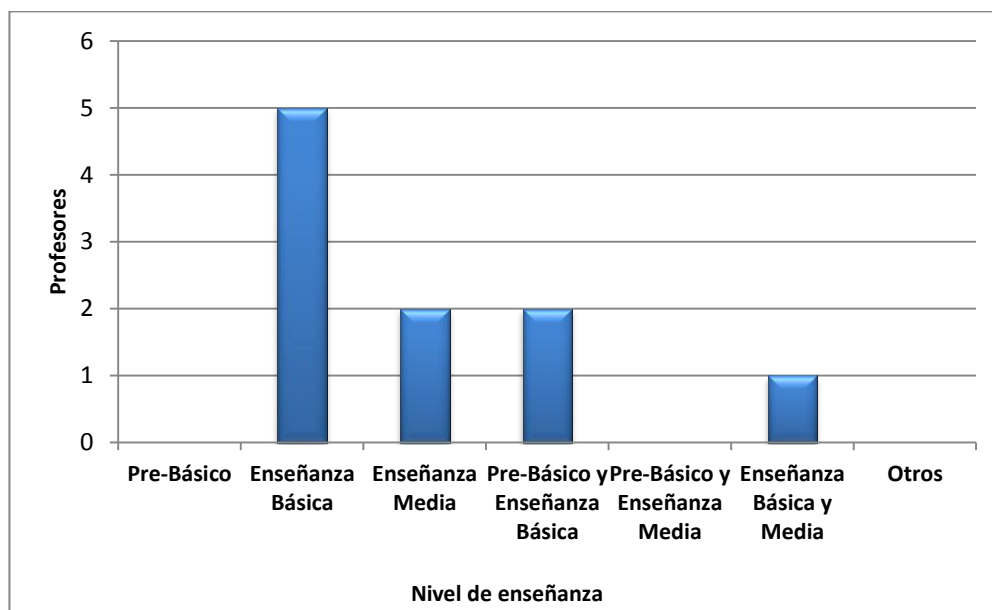


Figura 3: Niveles en los que realiza clases.

Se observa en el Figura 3 que, gran parte de los profesores encuestados realizan clases en Enseñanza Básica alcanzando un número de 5 profesores en este nivel. La enseñanza básica o fundamental en el desarrollo de los aprendizajes para personas con discapacidad. Aún existe evidencia que muchos padres no envían a su hijo (a) por desconocimiento, problemas culturales o simplemente aprensión frente a la sociedad y el tratamiento adecuado a las personas con discapacidad. Si bien es cierto estos son resultados del estudio piloto, podría marcar una tendencia en una muestra más representativa.

De igual manera, 2 profesores lo hacen en Enseñanza Media y 2 en Pre-básico y Enseñanza Básica. Finalmente 1 profesor en Enseñanza Básica y Media. También aquí se observa la necesidad de especializar en el futuro el nivel de enseñanza y la discapacidad, entendiendo la importancia de conocer las motivaciones de los niños según su edad y obviamente sus situación de discapacidad. Llama la atención que un profesor, efectúe sus clases en enseñanza básica y media, lo que podría entenderse como la carencia de especialistas en el área.

El siguiente gráfico representa las actividades motrices que realizan los profesores encuestados en el estudio piloto, para sus alumnos con necesidades educativas especiales.

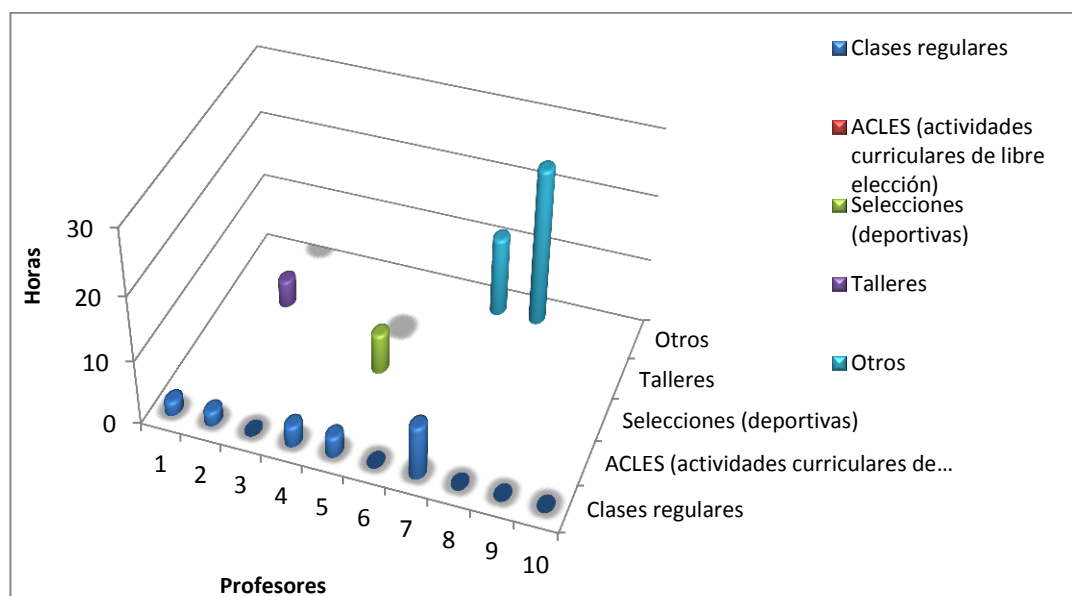


Figura 4: Horas y actividades motrices efectuadas por los alumnos con NEE.

Se aprecia en el Figura 4 que la mayor cantidad de horas se imparten en las “clases regulares” con un máximo de 8 horas a la semana. De igual manera, en algunos casos se destinan 6 horas semanales para “selecciones deportivas” y 4 para “talleres”. Finalmente en el ítem otro, se evidencia una cantidad de 24 horas, muy superior al resto de las categorías. Esto último, no fue posible obtener mayor información, ya que al consultar sobre qué se entendía por “otro”, las respuestas fueron difusas y poco concretas, lo que resta objetividad a la información.

Frente a la pregunta relacionada con los contenidos y horas abordadas en las actividades, los resultados se pueden expresar en el siguiente Figura 5.

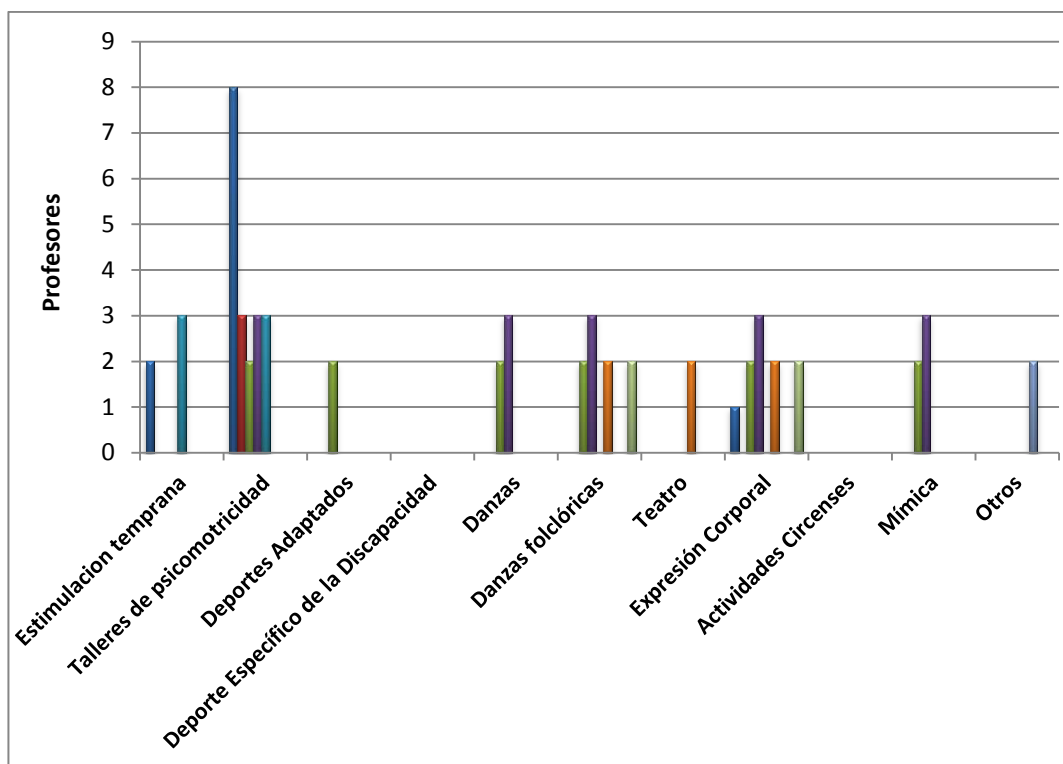


Figura 5: Contenidos y horas abordados en las actividades.

Como se aprecia en el Figura 5, la mayor cantidad de horas son dedicadas a “talleres de psicomotricidad”, alcanzando una cantidad máxima de 8 horas. De igual manera, “las danzas”, “danzas folclóricas” y “mímicas” alcanzan un número de 3 horas a la semana. En menor cantidad de horas encontramos al “deporte adaptado” y “otros” con 2 horas semanales.

Llama la atención que el taller de psicomotricidad obtenga la mayor cantidad de horas, entendiendo que podría ser una respuesta generalizada de acuerdo a ciertos criterios pedagógicos de la escuela. Por otra parte, generalmente las danzas folclóricas son impartidas en el mes de septiembre y no hay evidencia de un trabajo sistemático durante el año.

En el Figura 6, apreciamos los espacios físicos en los cuales se desarrollan las actividades, cabe mencionar que algunos encuestados mencionaron más de un lugar.

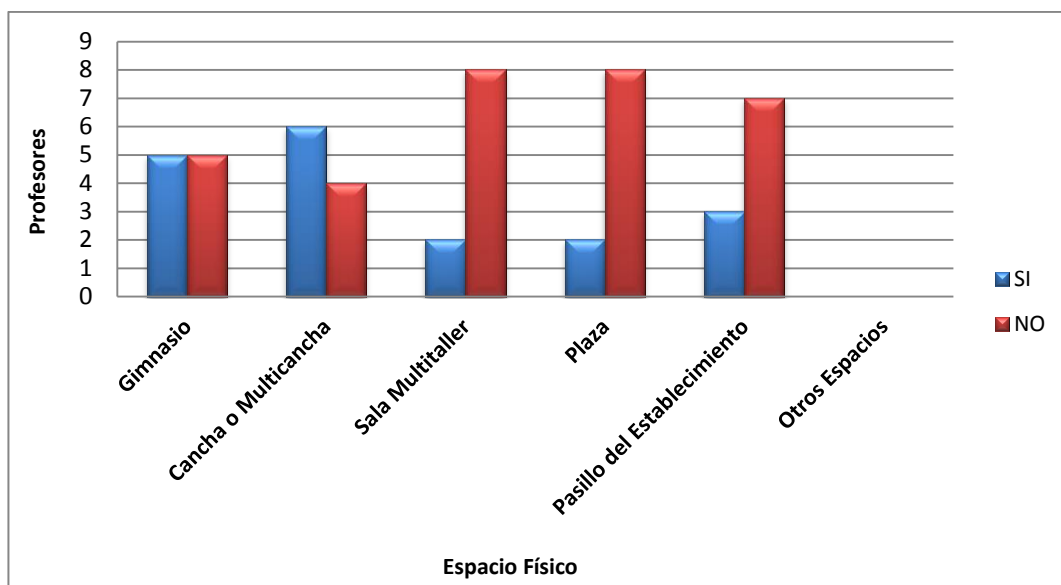


Figura 6: Lugar en que se realizan las actividades

En el Figura 6, se aprecia que gran parte de las respuestas corresponden a: “canchas o multicanchas” con 6 preferencias, seguido de “gimnasios” con 5 respuestas, luego le sigue “pasillos del establecimiento” con 3 respuestas como el lugar en los cuales realizan sus clases. En el caso de la “sala multitaller” y “plazas” aparecen con 2 respuestas cada una. Cabe mencionar que frente a estas preguntas, los encuestados (a) marcaron más de una respuesta, esto último es producto del equipamiento que posee la escuela o centro.

También es importante mencionar que una parte importante de los encuestados mencionan como espacio físico los “pasillos del establecimiento”. Esto es una situación crítica, pero a su vez real en gran parte de los centros educativos. Con respecto a las sala de multitaller, considerada necesaria para la intervención pedagógica, especialmente de los escolares más pequeños, encontramos sólo dos respuesta que marcan ese espacio. Esto nos lleva a plantear la necesidad de las escuelas por contar con mayores recursos. De igual manera, se entiende la precaria utilización de plazas debido a la condición climática de nuestra ciudad, como a la vez las aprensiones de los directivos y profesores para salir con los escolares del centro educacional.

Con respecto a los elementos que adapta o modifica para alumnos con necesidades educativas especiales, encontramos en el siguiente gráfico, las respuestas de los profesores.

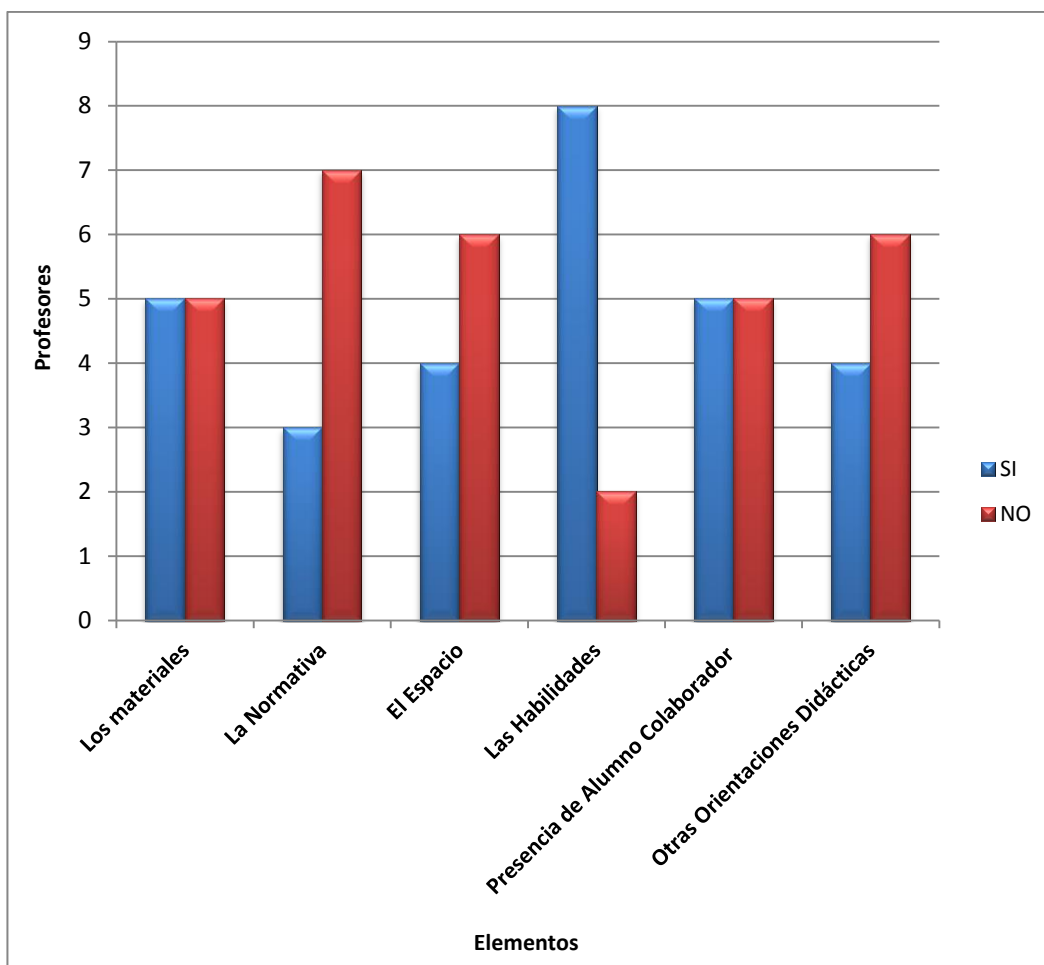


Figura 7: Elementos que adapta o modifica para alumnos con NEE.

Como se observa en el Figura 7, “las habilidades” son los elementos que en mayor cantidad se adaptan o modifican para la clase con 8 respuestas. Le siguen los “materiales” y el “alumno colaborador” con 5 respuestas en cada categoría. Luego de ello, “el espacio” y “otras orientaciones didácticas” con 4 respuesta cada una. Finalmente “la normativa” con 3 respuestas. Cabe mencionar que en estas preguntas algunos contestaron más de una respuesta. De igual forma, llama la atención la existencia de alumnos colaboradores, no se tiene antecedentes del perfil del alumno colaborador, sí se entiende que son los propios compañeros de curso que ejercen esa labor.

Por otra parte, sabemos que la didáctica constituye un elemento esencial en las clases de Educación Física adaptada, en el estudio se preguntó acerca del material didáctico disponible y su cantidad.

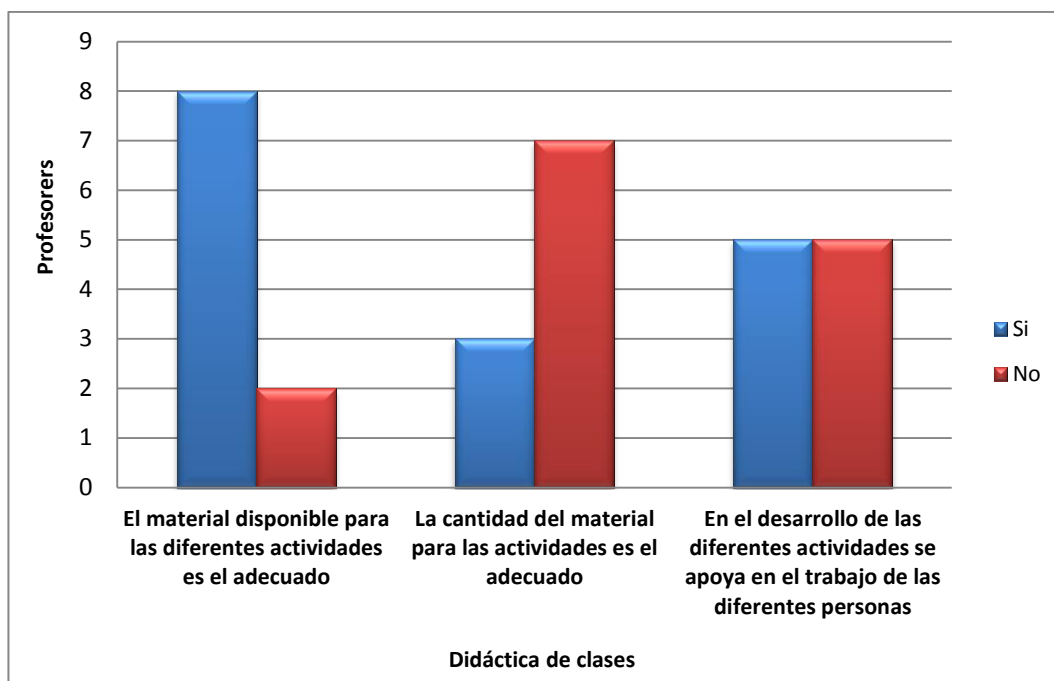


Figura 8: Didáctica de las clases.

Como se aprecia en el Gráfico 8, referente a preguntas sobre la didáctica de sus clases, 8 sujetos respondieron que el “material utilizado para sus clases es el adecuado”. Sin embargo sólo 3 sujetos señalan que la “cantidad es adecuada”. De igual forma, 5 entrevistados afirman que, en el desarrollo de las diferentes actividades trabajan apoyándose con otras personas.

Se infiere que las escuelas, progresivamente han considerado necesario contar con materiales adecuados y pertinentes a las distintas actividades, llama la atención que el 80% de los encuestados respondieron afirmativamente a esta pregunta. Sin embargo, a pesar de su pertinencia, no es suficiente.

Por otra parte, en el desarrollo de una clase, cobra gran importancia, los métodos de trabajo para la enseñanza-aprendizaje del alumno. A continuación, se presenta el Figura 9 que, menciona los métodos de enseñanza que caracterizan su ejercicio docente.

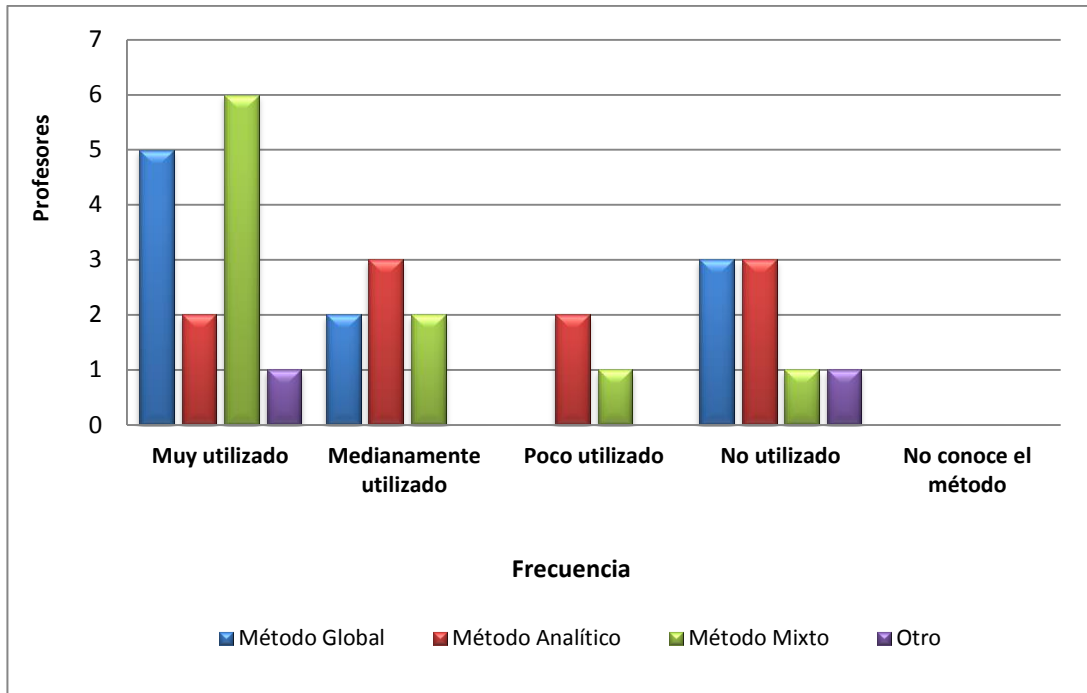


Figura 9: Métodos de enseñanza.

En el Figura 9, se observa que frente a la pregunta sobre métodos de enseñanza utilizados en su ejercicio docente, 6 sujetos señalan utilizar el “método mixto”, 5 indican su preferencia por el “método global” de enseñanza, mientras que 2 sujetos se inclinan por el “método analítico”. Un sujeto señala utilizar “otro método” pero no indica el nombre.

Una vez conocido el método, es necesario indagar sobre las técnicas de enseñanza, los resultados se aprecian en el siguiente gráfico.

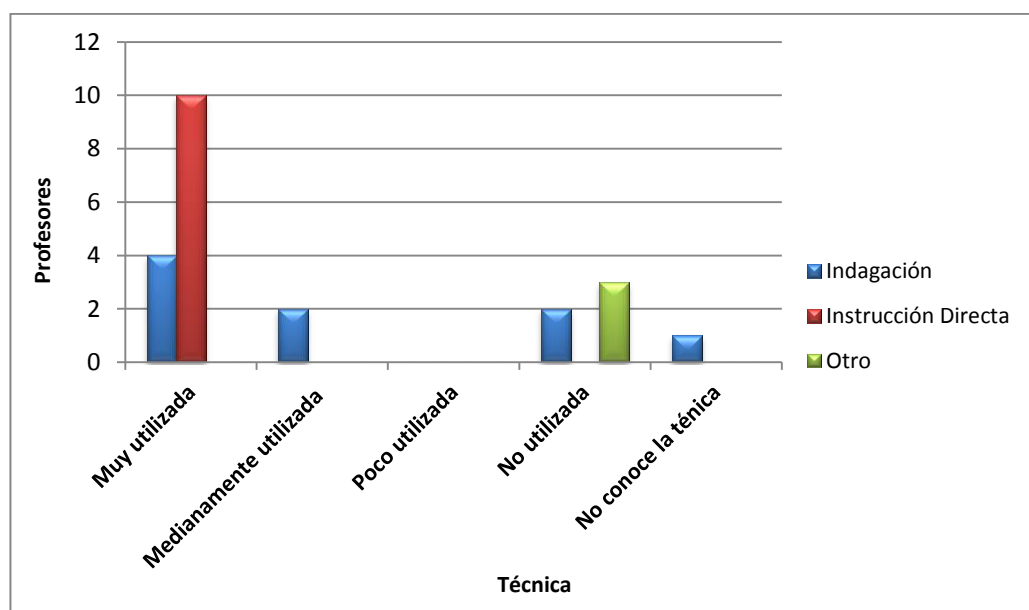


Figura 10: Técnicas de enseñanza.

Se aprecia en el Figura 10 que, diez sujetos dicen utilizar la técnica de “instrucción directa” y sólo cuatro sujetos indican la técnica de “indagación”. Se entiende que algunos sujetos respondieron ambas técnicas, sin embargo en su totalidad, esto no tiene una relación directa con la pregunta anterior, pues al utilizar métodos mixtos, tendría que existir un equilibrio entre las técnicas de enseñanza por indagación e instrucción directa.

Como se mencionó anteriormente en el marco teórico, cada método posee una técnica y a su vez, estas se asocian con estilos de enseñanzas. A continuación se observa el Figura 11, sobre estilos de enseñanza que caracterizan su ejercicio docente.

Cabe señalar que, como se menciona en las páginas 70 y 71, cada profesor elaborará su propio estilo de enseñanza, sin embargo autores como; Delgado (1993) e SÁNCHEZ-BAÑUELOS (2003) son capaces de clasificar los más significativos en:

- **Instrucción directa:** Mando directo, Asignación de tareas y Enseñanza recíproca;
- **Indagación o resolución de problemas:** Descubrimiento guiado, Resolución de problemas y Libre exploración.

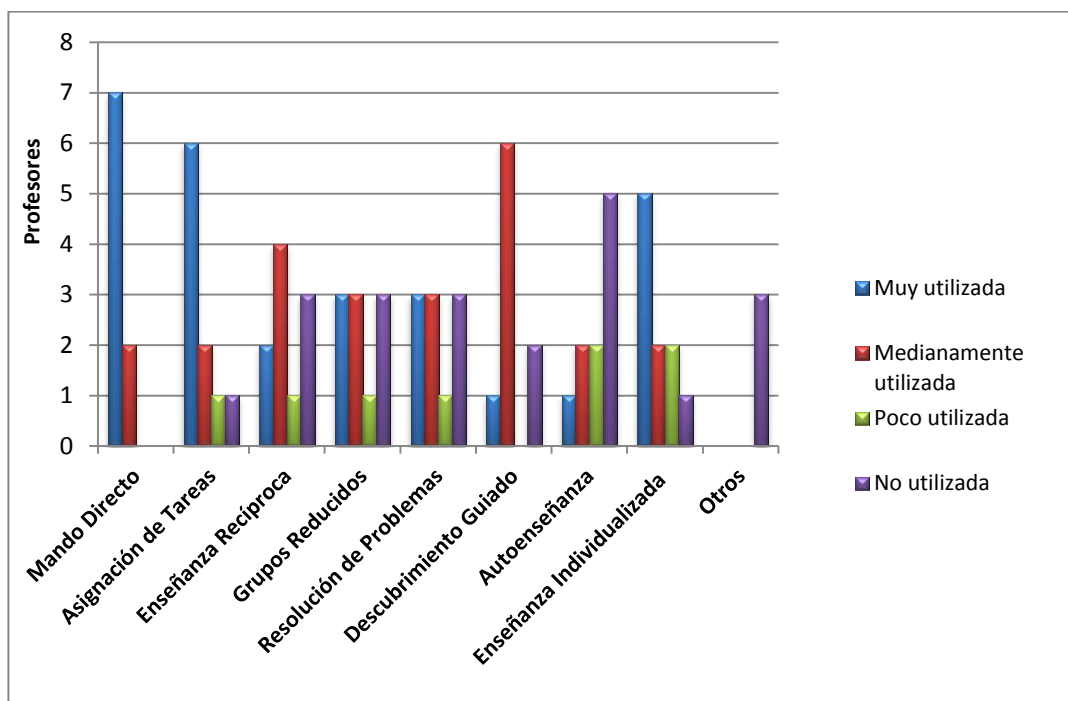


Figura 11: Estilos de enseñanza.

Observamos en el Figura11, que el estilo más utilizado es “mando directo” con 7 respuestas, este estilo se relaciona con la técnica de instrucción directa y método analítico. El segundo estilo más utilizado es “asignación de tareas”, con 6 respuestas y con la misma relación que el anterior. Llama la atención que los estilos de “descubrimiento guiado” y “autoenseñanza” tengan tan poca utilización, quedando con solo 1 preferencia. Por otra parte, es importante señalar que el estilo “enseñanza recíproca” alcanza una importante valoración en el ítem de; medianamente utilizado con 4 preferencias. El estilo de enseñanza, “autoenseñanza” es el menos utilizado frente a la pregunta sobre la frecuencia de uso, le siguen la enseñanza recíproca, grupos reducidos y resolución de problemas. También encontramos 3 respuestas que indican la utilización de “otro método” sin embargo, no se menciona el nombre.

La siguiente pregunta, tiene relación con los procedimientos de enseñanza. Los procedimientos de la enseñanza cobran gran importancia para el profesor, pues permiten disponer de recursos y estrategias para el control y desarrollo de una clase. En el siguiente gráfico, observamos las respuestas frente a la importancia que dan los docentes a dichos recursos.

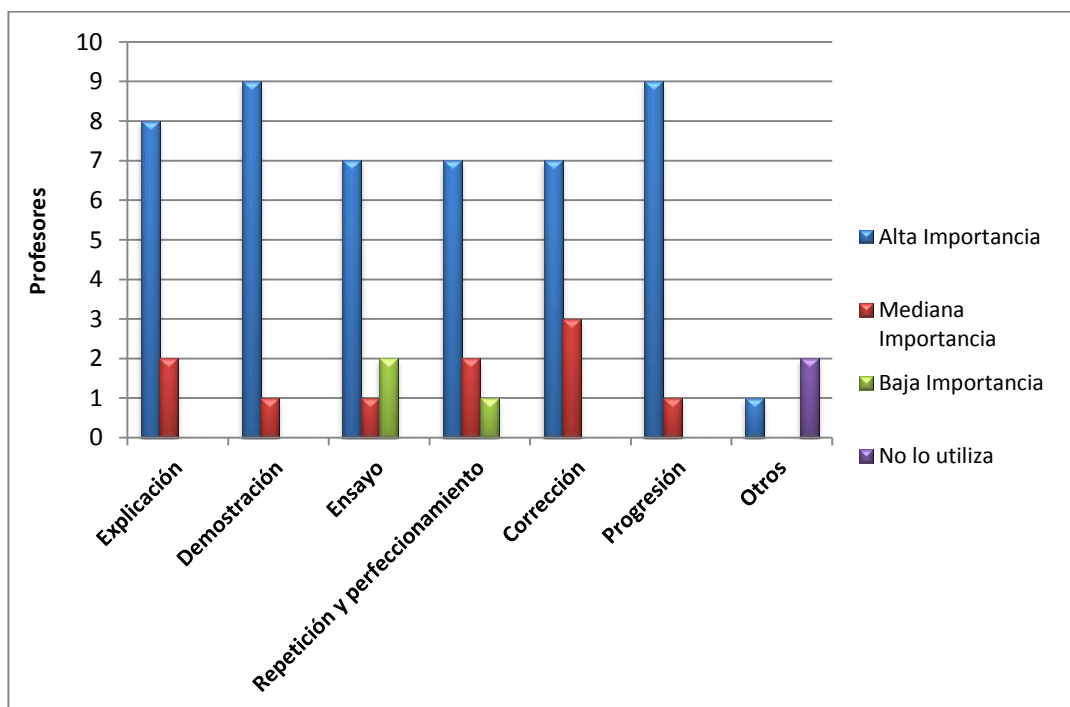


Figura 12: Procedimientos de enseñanza.

En el Figura 12, se observa que los procedimientos de enseñanza considerados de mayor importancia para los profesores son; “demostración” y “progresión” con 9 preferencias cada uno. En un segundo lugar se señala el procedimiento de “explicación” con 8 respuestas. Finalmente los procedimientos de; “ensayo”, “corrección”, “repetición y perfeccionamiento”, son considerados de menor importancia, aunque con 7 respuestas. El procedimiento “otro” es el que tendría menor valoración. Cabe destacar que se menciona como estilo; “otro”, sin embargo no señala de qué se trata el procedimiento. De igual manera, algunos encuestados respondieron a más de un procedimiento de enseñanza.

Por otra parte, es fundamental para el profesor identificar las principales dificultades de aprendizaje observadas en sus alumnos. En el siguiente gráfico, observamos 8 discapacidades que fueron sometidas a dificultades en función a: comprensión, imitación, repetición y corrección de errores. Se solicitó a los sujetos, responder a la pregunta; identifique las principales dificultades de aprendizaje observadas en sus alumnos. Las discapacidades fueron: ceguera, discapacidad visual, sordera (discapacidad auditiva) discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad psíquica, discapacidad visceral, multideficit (necesidades educativas múltiples) y otros.

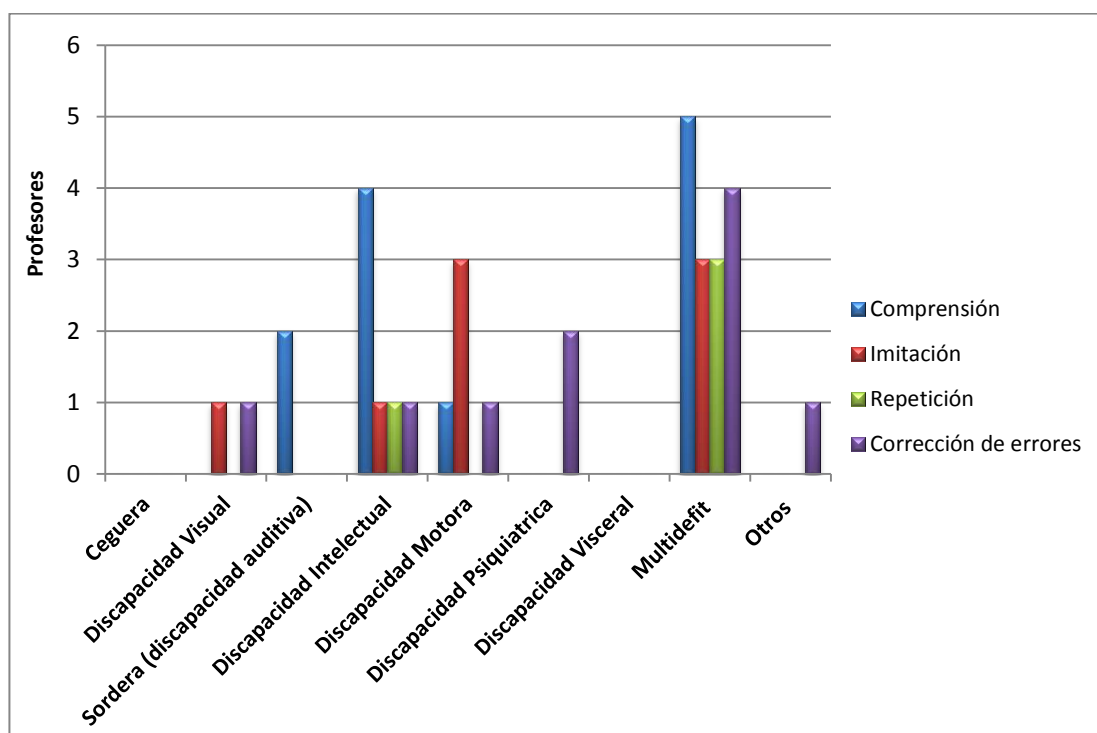


Figura 13: Dificultades de aprendizajes.

Se aprecia en el Figura 13, que en el ítem de “compresión”, las mayores dificultades pertenecen a las discapacidades de “Multideficit” con 5 respuestas y “Discapacidad Intelectual” con 4, posteriormente la “discapacidad auditiva o sordera” con 2 respuestas y finalmente la “discapacidad motora” con 1 respuesta. En el ítem de “imitación” la mayor dificultad se encuentran en el “Multideficit y discapacidad motora” con 3 respuestas cada una, le siguen la “discapacidad visual” e “intelectual” con 1 cada una. En el ítem de “repetición” la mayor dificultad es nuevamente el “Multideficit” con 3 respuestas y luego la “discapacidad intelectual” con 1 respuesta. Finalmente en el ítem “corrección de errores” nuevamente aparece el “Multideficit” como el de mayor dificultad con 4 respuestas, le sigue la “discapacidad psiquiátrica” con 2 afirmaciones y posteriormente las discapacidades; “visual, intelectual y motora” con 1 cada uno.

Por otra parte, generalmente los profesores están sometidos a efectuar adecuaciones curriculares en el aula. Para el estudio piloto se consultó sobre las adecuaciones curriculares que efectúa en sus clases. Las respuestas las podemos obtener del siguiente gráfico.

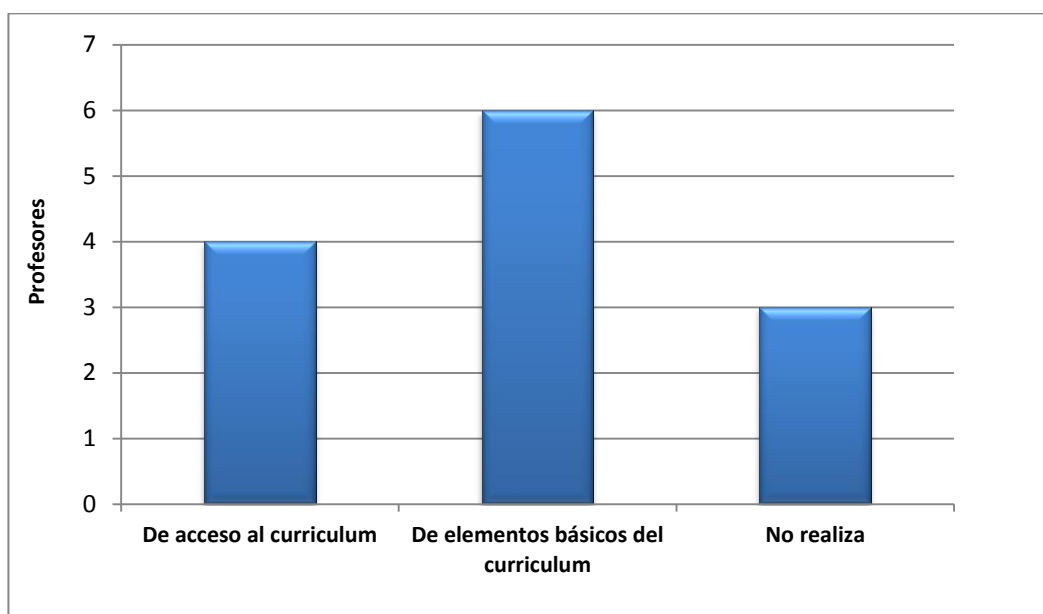


Figura 14: Adecuaciones curriculares.

En el Figura 14, se observa que “los elementos básicos del currículo” son las adecuaciones curriculares más frecuentes en las cuales los sujetos señalan 6 preferencias. Luego le sigue las adecuaciones “de acceso al currículo” con 4 respuestas y finalmente 3 respuestas no efectúan adecuaciones curriculares. Se aprecia nuevamente que en algunos casos, respondieron a más de una adecuación curricular.

Para finalizar la encuesta piloto, se solicitó a los profesores responder acerca de los recursos comunicativos utilizados en clases. Para ello, se indicaron los siguientes: lenguaje de señas, escritura braille, comunicación alternativa, orientación y movilidad, cuidados para discapacitados en silla de ruedas y recursos normales. También se dejó la posibilidad de otros recursos que ellos mencionaran. A continuación en el Figura 15 se observan los siguientes resultados.

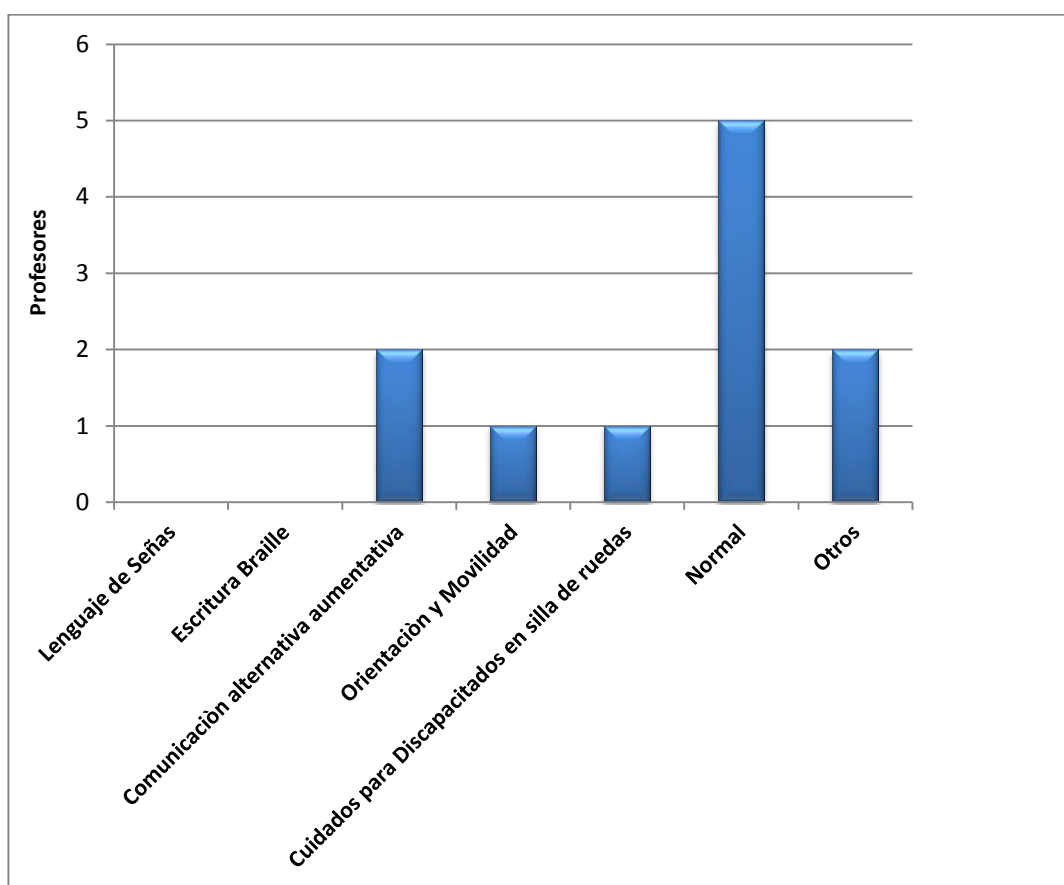


Figura 15: Tipos de recursos comunicativos.

Se aprecia en el Figura 15, que el recurso comunicativo “normal” es el más utilizado por los sujetos con 5 preferencias, luego de ello los encuestados señalan el recurso de: “comunicación alternativa aumentativa” como el segundo más utilizado con 2 respuestas. Le siguen los recursos: “orientación y movilidad” y “cuidados para discapacitados en sillas de ruedas” con 1 preferencia cada uno. En los recursos comunicativos de; “lenguajes de señas” y “escritura braille” no hubo respuestas.

A partir de la información obtenida en el estudio piloto, se procedió a establecer ciertos ajustes en el protocolo de encuesta que, dio paso al estudio final. Esta encuesta fue

aplicada a una muestra de 112 profesores de la región del Biobío y que comprendió las provincias de Concepción, Chillán, Los Ángeles y Arauco.

4 RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta a 112 sujetos pertenecientes a escuelas adscritas al decreto n°170 de la región del Biobío. Los resultados se clasificaron en los ítems de: identificación, formación profesional, experiencia laboral y finalmente los recursos materiales y metodológicos.

4.1 Identificación

Frente a la pregunta relacionada con la Identificación; sexo, género y familiaridad con personas con discapacidad, las respuestas están resumidas en los siguientes gráficos.

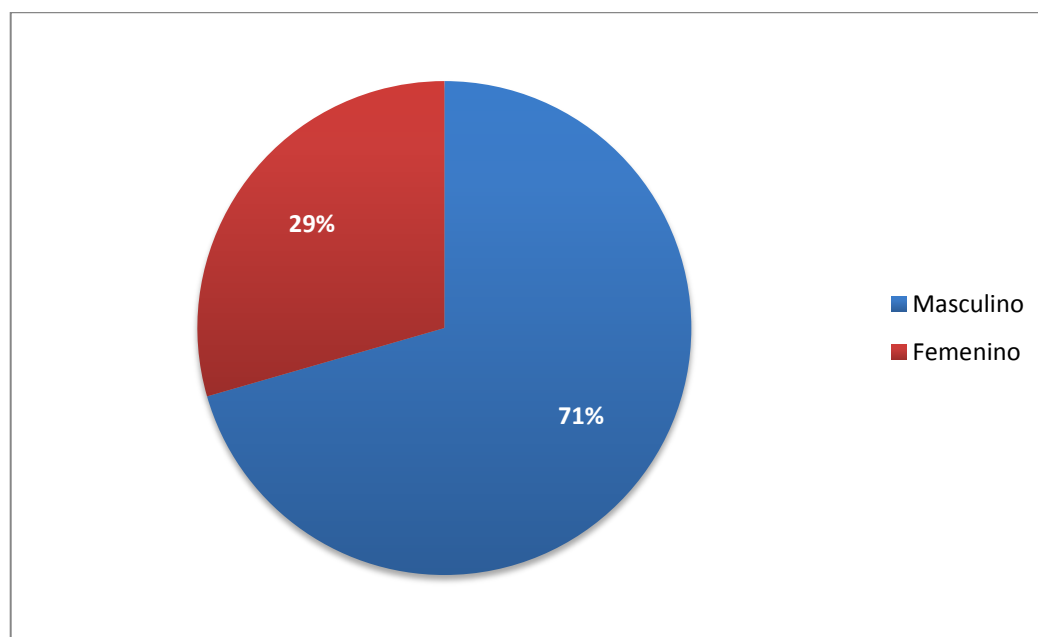


Figura 16: Sexo de los encuestados.

En el Figura 16, se puede apreciar una clara tendencia del sexo masculino de los profesores encuestados que trabaja con alumnos con discapacidad, ya que, de un total de 112 encuestados, 79 son hombres y 33 son mujeres, lo cual representa un 71% y un 29% respectivamente. Si comparamos estas cifras con el estudio piloto, encontramos diferencias significativas, ya que anteriormente existió una distribución homogénea.

De igual forma, se consultó la edad cronológica de cada sujeto, lo que se ve reflejado en el siguiente gráfico:

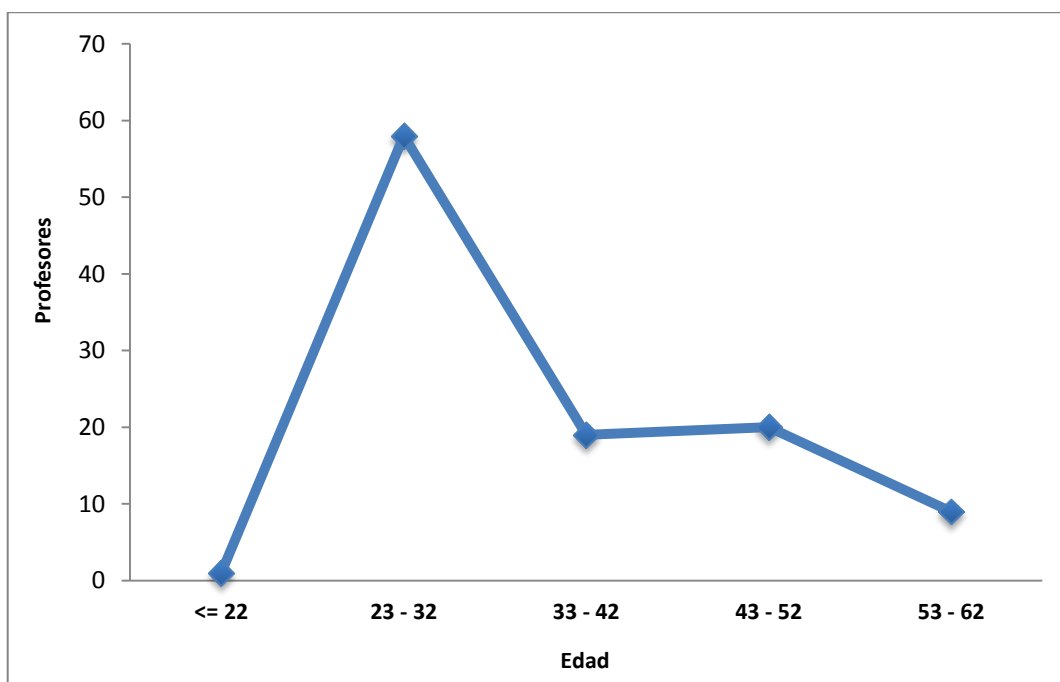


Figura 17: Edad de los entrevistados.

En el Figura 17, se puede apreciar que la mayoría de los encuestados son profesionales jóvenes ya que, sus edades, se encuentran en un rango entre los 23 y 32 años, lo cual equivale a un 51,8% del total de los encuestados. Un 17% está en un rango de edad entre los 33 y 42 años, y un 17,9% se encuentra en un rango de edad entre los 43 y 52 años. Un 4,5% de los profesores no especificó su edad en la encuesta.

En el siguiente Figura 18, se obtuvo respuesta frente a la pregunta relacionada con familiares de los encuestados que presentan necesidades educativas especiales NEE. La idea fue obtener información fidedigna frente a una interrogante que está instalada en nuestra ciudad, esto último es debido a ciertos antecedentes históricos en los cuales se evidencia en algunas organizaciones, la cercanía familiar de profesores con alumnos discapacitados. Los resultados se aprecian a continuación.

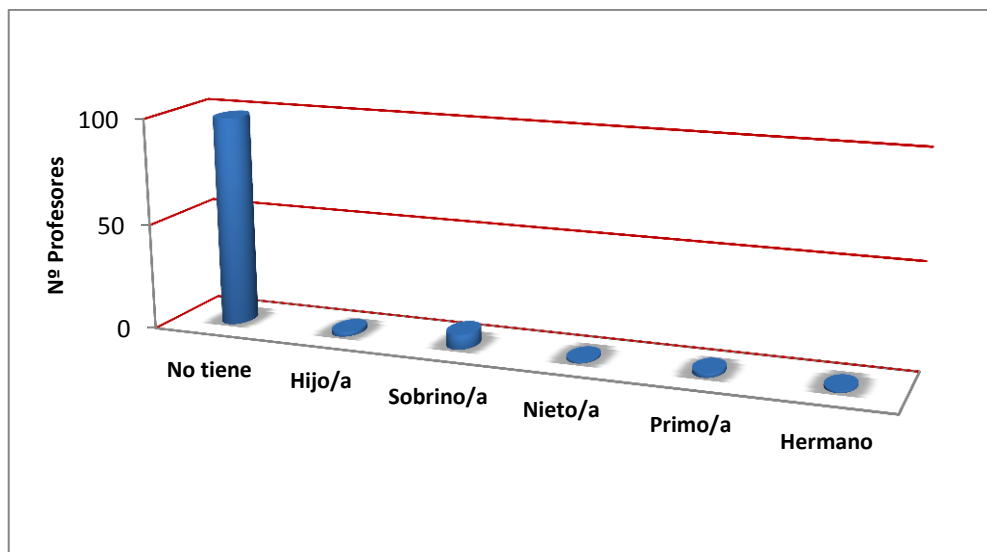


Figura 18: Familiares de los encuestados que presentan NEE.

En el Figura 18, se puede apreciar que 99 de los 112 profesores encuestados no tienen familiares con necesidades educativas especiales, lo cual corresponde a un 88,4% de los profesores encuestados. El 11,6% de los profesores encuestados menciona tener familiares con NEE, dentro de los cuales siete de los profesores tienen sobrinos(as) con NEE, dos profesores tienen hijos(as) con NEE, un profesor tiene nieto(s) con NEE y un profesor tiene hermano(s) con NEE.

4.2 Formación Profesional

La formación profesional constituye un elemento importante de rescatar, pues existen pocas organizaciones de estudios superiores que poseen en sus mallas curriculares, asignaturas o cursos de educación física adaptada y/o deporte adaptado. Esto último podría ser un factor determinante en el desarrollo profesional de los futuros profesores, ya que obtendrían aprendizajes previos para conocer la discapacidad y motivarse para efectuar cursos de especialización.

A continuación se presentan los resultados que evidencian las instituciones de formación de los sujetos encuestados, representados en 8 instituciones de educación superior.

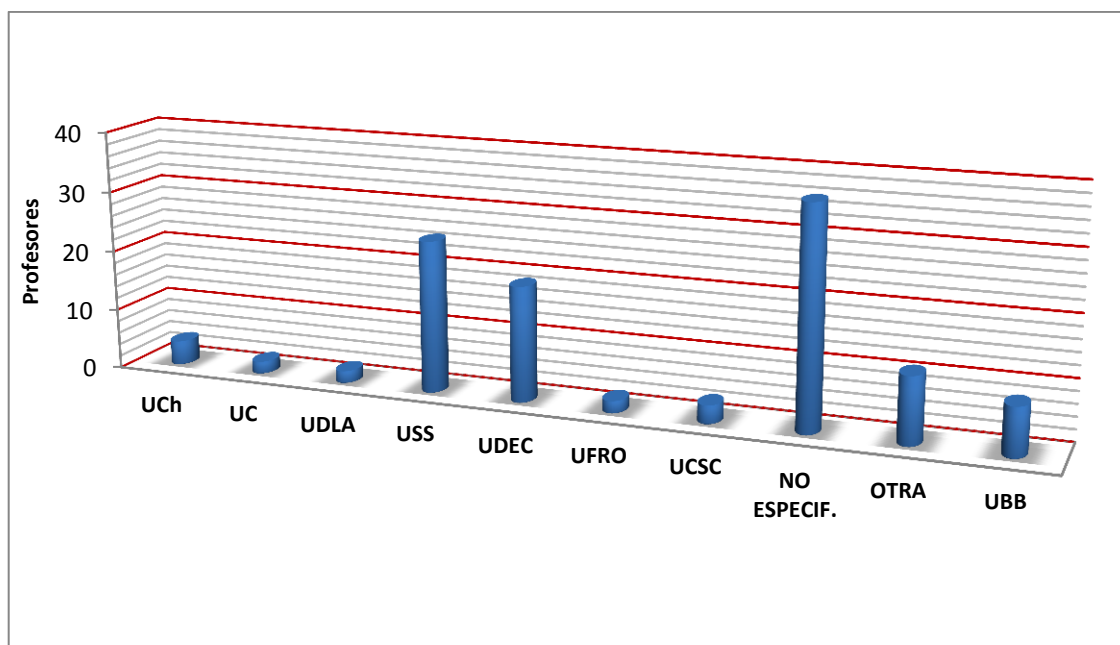


Figura 19. Institución de formación de los profesores encuestados.

Se observa que un 32,1% de los profesores no especificó su lugar de formación, esto llama la atención, pues es una pregunta sencilla de responder. Sin embargo, en el Figura 19, se puede apreciar que gran parte de ellos se formaron en la Universidad San Sebastián de Concepción o en la Universidad de Concepción. Ambas instituciones, son las que presentan mayor cantidad de egresados, no obstante sólo la Universidad San Sebastián incorpora en su malla curricular una asignatura de discapacidad.

También es importante destacar que la Universidad de Concepción, es la más antigua de la región del Biobío, de igual forma su escuela de Educación Física es la de mayor años de existencia en la región, con más de 35 años de existencia. La Universidad San Sebastián, creó su Escuela de Educación Física hace 15 años, por tanto es la segunda más antigua de la región. Luego de ello, le siguen en antigüedad la Universidad del Biobío, la Universidad de Las Américas y la Universidad Católica de la Santísima Concepción. También es importante destacar que las Universidades: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de la Frontera, no corresponden a la región del Biobío, además las dos primeras ya no poseen escuelas de Educación Física.

En las siguientes tablas, se observan los resultados del proceso de formación complementaria, a nivel de postítulo, especializaciones o cursos con NEE, magíster y/o doctorados.

Tabla 6 - Profesores encuestados que poseen Postítulos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No tiene	63	56,3	56,3	56,3
Si tiene	49	43,8	43,8	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Tabla 7 - Profesores con especializaciones o cursos en alumnos con NEE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No tiene	98	87,5	87,5	87,5
Si tiene	14	12,5	12,5	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Tabla 8 - Profesores que poseen magíster

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No tiene	96	85,7	85,7	85,7
Si tiene	16	14,3	14,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Los resultados obtenidos en las Tablas 5, 6 y 7 se expresan en el siguiente gráfico de barras.

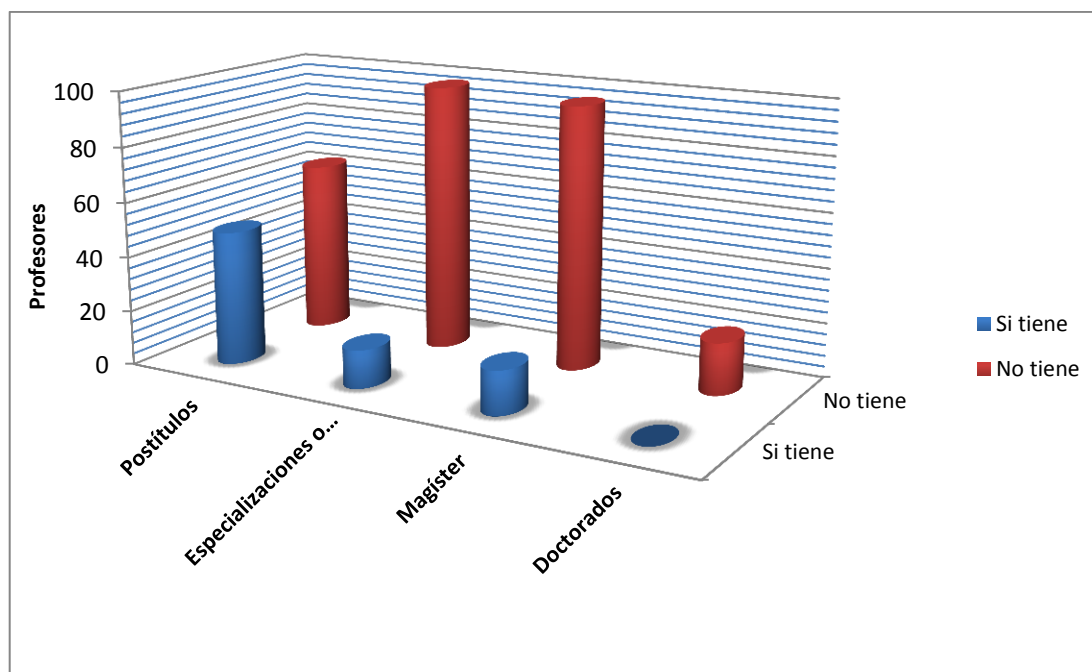


Figura 20 - Postítulos, especializaciones, magíster y doctorados de los profesores.

En el Figura 20, se puede apreciar que son pocos los profesores que poseen Postítulos, especializaciones, cursos o magíster, no alcanzan a ser el 50% de los encuestados. Ninguno de ellos posee doctorado. Esto último evidencia la escasa preparación de los sujetos en estudios de especialización y postgrados, los cuales más allá de la experiencia práctica que podrían evidenciar, no hay registro y documentación de mayor especialización en el área de la actividad física adaptada, educación física o deporte adaptado.

Se observa que el 43.8% posee estudios de Postítulo, aunque no necesariamente en el área de concentración de estudios que se está analizando, esto último se refleja en un 12.5% solamente, es decir sólo 14 sujetos señalan tener especialización en el ámbito de la actividad motora adaptada. Finalmente 16 sujetos dicen tener estudios de postgrados, específicamente magíster, lo que representa una 14.3%. Los profesores que señalan estudios de magíster, también indican que el postgrado es en otra área no vinculada con la discapacidad. Ningún sujeto posee estudios de doctorados.

4.3 Experiencia Laboral

La experiencia laboral constituye un antecedente importante en todo tipo de trabajo, especialmente en el área de la educación física y deporte adaptado, que no tiene gran desarrollo en nuestro país. Como elemento importante del estudio, se formuló la pregunta sobre los años de ejercicio de la profesión de cada profesor. Los resultados se aprecian en el siguiente gráfico.

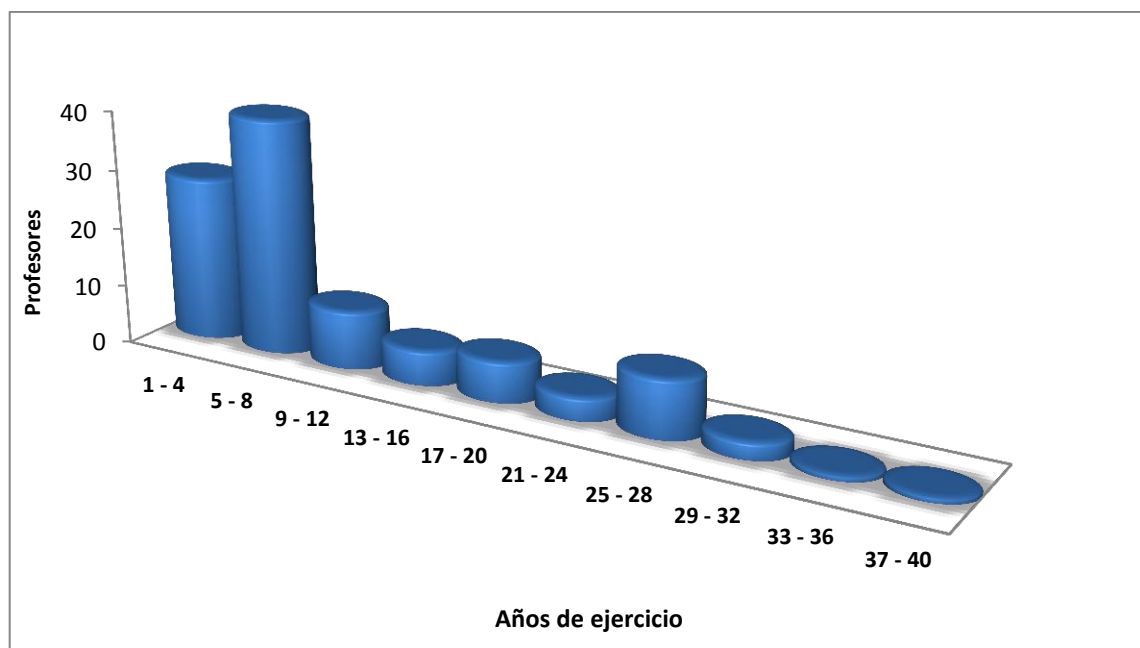


Figura 21 - Años de ejercicio de la profesión.

De acuerdo al Figura 21, podemos apreciar que la mayor cantidad de profesores señalan poseer entre 5 y 8 años de experiencia, lo que representa un 35.7%. Enseguida le siguen 28 sujetos que responden tener entre 1 y 4 años de experiencia, lo que representa un 25.0%. Luego un grupo de 20 profesores, distribuidos en 9 a 12 años de experiencia, y 25 a 28 años, representan un total entre ambos del 17.8%.

Se destaca además, la existencia de 2 profesores que indican poseer un experiencia de 33 a 40 años, lo que representa el 1.8% de la muestra.

Por otra parte, fue importante conocer la experiencia de los profesores, específicamente con alumnos con NEE. Los resultados podemos apreciarlo en el siguiente gráfico.

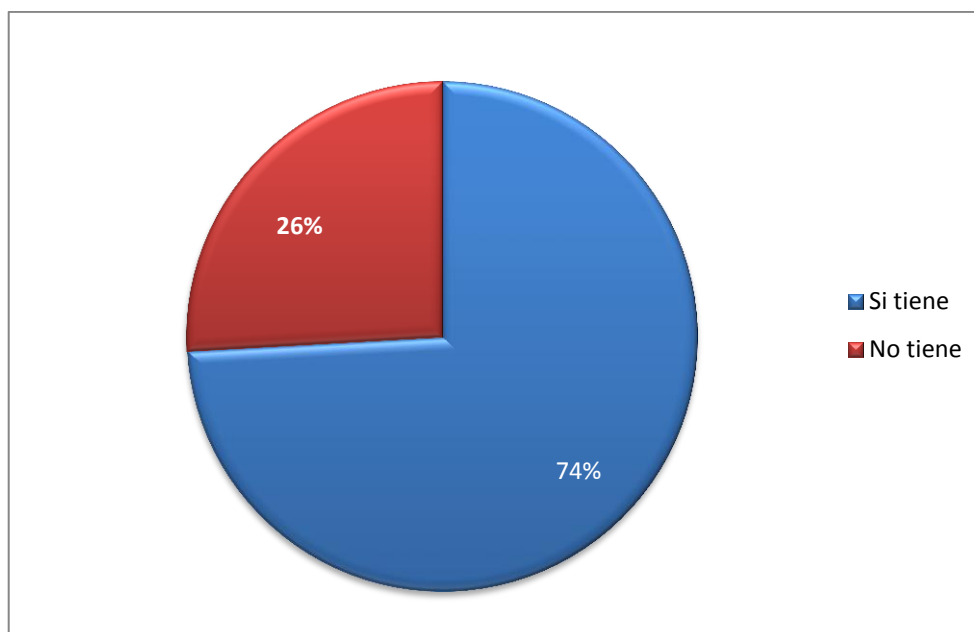


Figura 22: Experiencia de los profesores con alumnos con NEE.

En el Figura 22, podemos apreciar que un 74% de los profesores encuestados tiene experiencia trabajando con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, mientras que un 26% señala no poseer experiencia.

Para el estudio se consideró la experiencia según los siguientes relatos de profesores; discapacidad visual, discapacidad auditiva, déficit atencional, Síndrome de Asperger, hiperactividad, discapacidad motriz, insuficiencia cardiaca, asma Síndrome de Down, trastorno específico del lenguaje, autismo, paraplejia, DEA, DEI, discapacidad intelectual y discapacidad visceral.

Se entiende de lo anterior que, existen algunas patologías que no son consideradas como discapacidad, sin embargo para efectos del estudio, se consideraron estas respuestas en forma íntegra sin manipulación.

En el siguiente gráfico, se observa la experiencia de los profesores en las distintas discapacidades y síndromes.

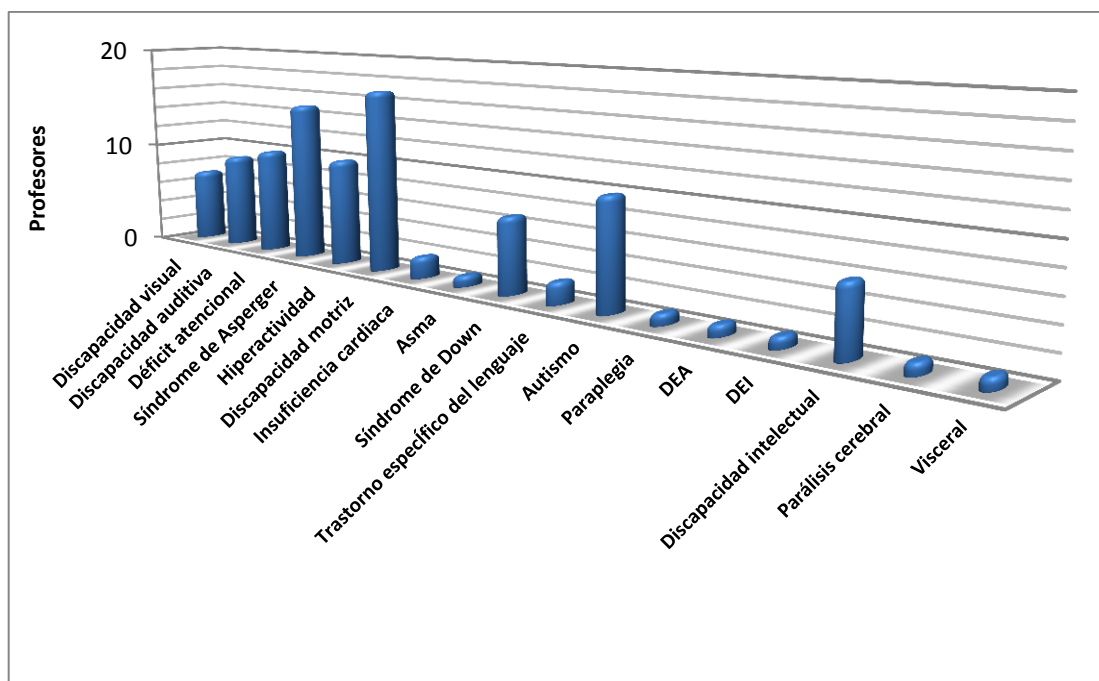


Figura 23: NEE en las cuales tienen experiencia los profesores.

En el Figura 23, se observa que gran parte de los sujetos poseen experiencia en discapacidad motriz, lo que constituye un 15.2% de los sujetos. Luego le sigue el síndrome de asperger con un 13.4%. Hay un número importante que señalan poseer experiencia en escolares con déficit atencional, hiperactividad y autismo, lo que representa un 29.7% entre ellas. Con menor experiencia se ubica el trabajo con discapacidad auditiva y discapacidad visual con un 8.9% y 6.9% respectivamente.

Un grupo importante de profesores, diferencia la discapacidad intelectual del síndrome de down, para el análisis indicamos que entre ambas representan un 12.9%. Las menores experiencias de trabajo son con paraplejía, DEA, DEI, parálisis cerebral, asma y discapacidad visceral, representando entre todas un 4.9%.

Referente al establecimiento en el cual se imparten las clases, podemos apreciar las siguientes Tablas:

Tabla 9 - Tipos de establecimientos donde imparten clases los profesores

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Escuela Especial	2	1,8	1,8	1,8
Centro Laboral	4	3,6	3,6	5,4
Escuela con integración	76	67,9	67,9	73,2
Liceo con integración	6	5,4	5,4	78,6
Colegio	6	5,4	5,4	83,9
Otro no especificado	18	16,1	16,1	100,0
Total	112	100,0	100,0	

Para el estudio fue importante, identificar los tipos de establecimientos educacionales en los cuales imparten clases los profesores. Para ello se clasificó a los establecimientos en: escuela especial, centro laboral, escuela con integración y finalmente se dejó abierta la posibilidad de otro.

Será importante, reiterar lo declarado en la página 40 de este trabajo, en la cual se indica lo declarado en el enfoque Inclusivo del Decreto N°170 que, privilegia la creación de condiciones en los establecimientos educacionales y en las sala de clases, para responder a las diferencias individuales de los estudiantes, incluyendo la implementación de respuestas educativas que incorporen los apoyos más especializados que los estudiantes requieran, en el contexto del aula común y dentro del marco de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizajes correspondientes al nivel educativo del estudiante. A lo anterior se le denomina Escuelas con integración.

Los resultados donde imparten clases los profesores, se pueden apreciar en el siguiente Figura.

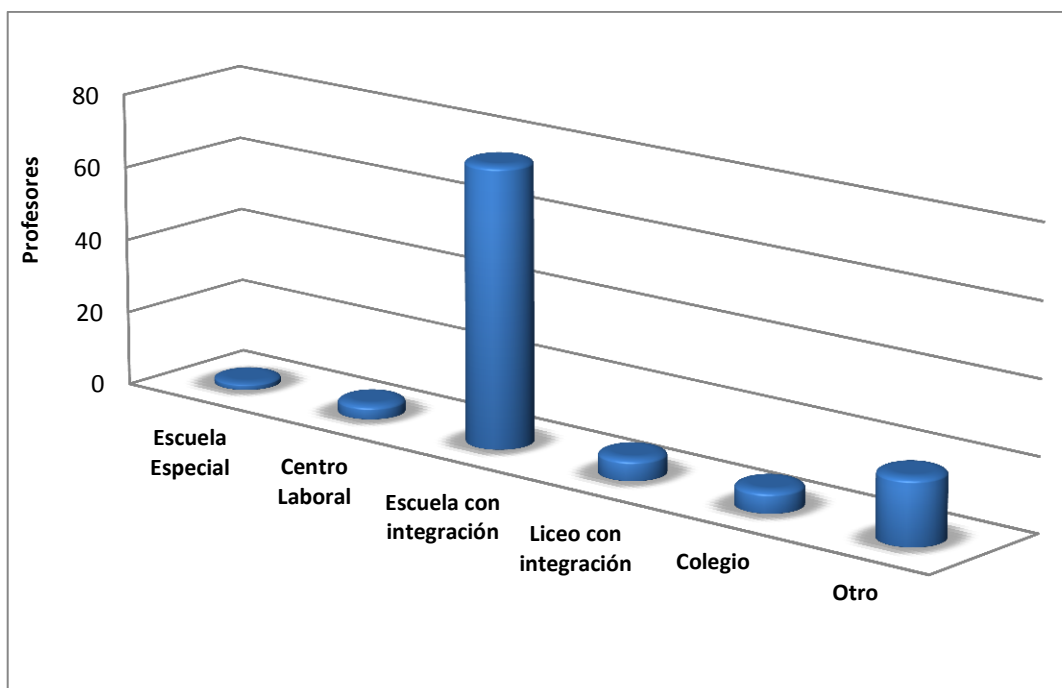


Figura 24: Tipos de establecimientos donde imparten clases los profesores.

En el Figura 24, se puede apreciar que 76 profesores trabajan en una escuela con integración, lo cual representa el 67,9 % del total de profesores encuestados. A su vez, 18 profesores señalaron la opción “otro no especificado” lo que representa el 16.1%. De la misma manera, 6 profesores señalaron la opción, liceo con integración y colegio con integración, lo que represente entre ambas un 10.8% de la muestra. Sólo 4 sujetos señalaron impartir clases en un centro laboral, lo que representa un 3.6% del total. Finalmente, 2 sujetos manifestaron la opción escuela especial lo que representa un 1.9% de la muestra.

En el análisis anterior, llama claramente la atención la cantidad de profesores que indican “otro no especificado”, ya que representa un porcentaje importante de la muestra. Esto podría generar incertidumbre, ya que los tipos de establecimiento que rigen por ley en Chile, son los indicados anteriormente.

Respecto al tipo de financiamiento de los establecimientos anteriormente señalados, podemos apreciar la siguiente Tabla con su respectivo Figura.

Tabla 10 - Tipos de financiamiento de los establecimientos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Estatel	49	43,8	43,8	43,8
Subvencionado	56	50,0	50,0	93,8
Particular	3	2,7	2,7	96,4
No especifica	4	3,6	3,6	100,0
Total	112	100,0	100,0	

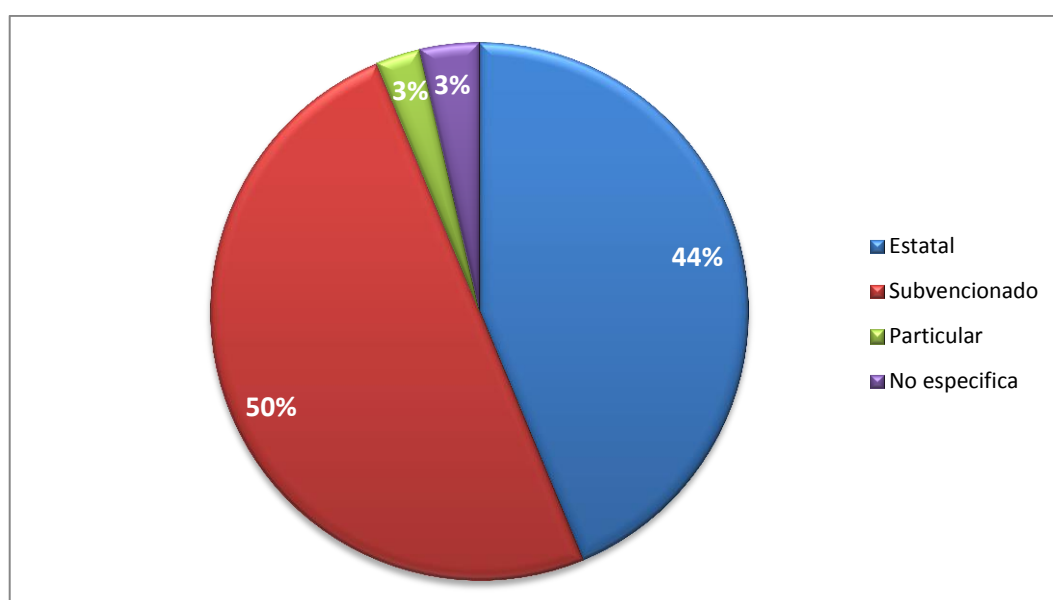


Figura 25: Tipo de financiamiento de los establecimientos.

De acuerdo a la Tabla 10 y el Figura 25, se observa que gran parte del financiamiento de los establecimientos donde imparten clases los profesores encuestados es subvencionado y estatal, representando ambos al 94%. Sólo un 3% es financiado de forma particular. De igual manera, 4 sujetos que representan el 3.6%, no especificaron el tipo de financiamiento de su establecimientos.

Frente a la pregunta sobre la cantidad de alumnos con discapacidad presentes en sus aulas, podemos observar las siguientes respuestas expresadas en la Tabla 9 y Figura 26, que indican los siguientes resultados.

Tabla 11 - Tipos de discapacidad que presentan los alumnos

Discapacidad	N° de alumnos
Ceguera	7
Discapacidad Visual	296
Sordera	56
Discapacidad Intelectual	1024
Discapacidad Motora	258
Discapacidad Psiquiátrica	93
Discapacidad Visceral	46
Multideficit	664
DEA	46
TEL	20
Total	2510

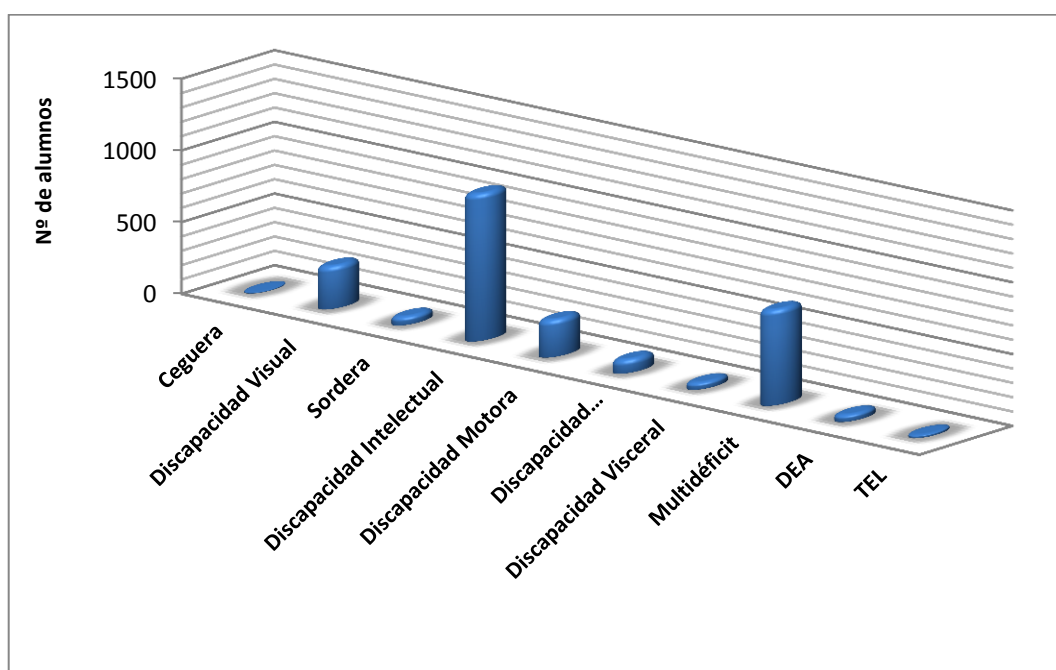


Figura 26: Tipos de discapacidad que presentan los alumnos.

En el Figura 26 y la Tabla 11, se observa que la discapacidad en niños que se presenta con mayor frecuencia es la discapacidad intelectual con 1024 alumnos, lo que representa un 40.8% del total de alumnos. Luego, le sigue multideficit con 664 alumnos, que representa un 26.5% del total. Posteriormente, la discapacidad visual con 296 alumnos y la discapacidad motora con 258 alumnos, con un 11.8% y 10.3% respetivamente.

Bastante inferior en frecuencia se presenta la discapacidad psiquiátrica con 93 alumnos, lo que representa un 37.1%. Le sigue la discapacidad auditiva o sordera con 56 alumnos, lo que representa un 2.2%. Luego en menor frecuencia se encuentran la discapacidad visceral y DEA con un 1.8% cada una.

Finalmente se encuentra la ceguera que se presenta con menos frecuencia con sólo 7 alumnos lo que representa un 0.27%.

4.4 Recursos Materiales y Metodológicos

A continuación se presentan los resultados del ítem recursos materiales y metodológicos, los cuales contemplan preguntas relacionadas con los niveles en los cuales efectúan sus clases, las actividades motrices desarrolladas con los alumnos, los contenidos que abordan en las actividades, el lugar y los elementos que adapta o modifica para sus alumnos.

De igual manera, se responde a interrogantes didácticos metodológicos, utilización de métodos, técnicas y estilos de enseñanza, según clasificación señalada anteriormente, como asimismo, se pregunta sobre la importancia que asigna a los distintos procedimientos utilizados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se recoge información referente a las principales dificultades de aprendizajes observadas en sus alumnos, según la discapacidad. Se indaga sobre las adecuaciones curriculares que efectúa en sus clases para finalmente identificar el tipo de recursos comunicativos que utiliza en sus clases.

En referencia a lo anterior, se obtienen los siguientes resultados, sobre los niveles de enseñanza en las cuales los profesores realizan sus clases.

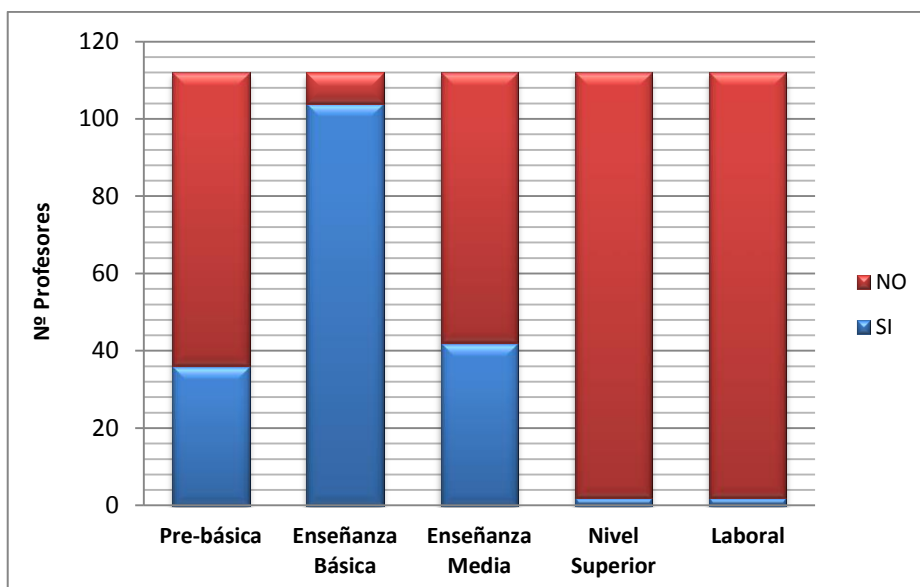


Figura 27: Niveles en que los profesores realizan sus clases.

En el Figura 27, podemos observar que 104 profesores realizan clases en enseñanza básica, lo que representa un amplio porcentaje de la muestra, es decir el 55.9%. Luego le sigue 42 en enseñanza media, lo que representa un 22.5% del total. Más atrás se ubica el nivel de pre-básica con un 19.3%, para culminar con 2 respuestas en nivel superior y 2 en nivel laboral. Lo que constituyen entre ambas un 2.1%. Cabe mencionar que en esta pregunta los sujetos respondieron en más de un nivel, es decir, algunos sujetos efectúan sus clases en enseñanza básica y media, lo que genera dificultad en términos porcentuales.

Para efecto del estudio, se consultó a los profesores que trabajan en el sistema escolar obligatorio, sin embargo se aprecia en el gráfico, algunas respuestas en los ámbitos de nivel superior con 2 respuestas afirmativas y nivel laboral también con la misma cantidad de respuestas lo que genera distorsión del ámbito escolar.

Respecto a las Actividades motrices que realiza para alumnos con NEE, se puede apreciar los resultados en el siguiente gráfico.

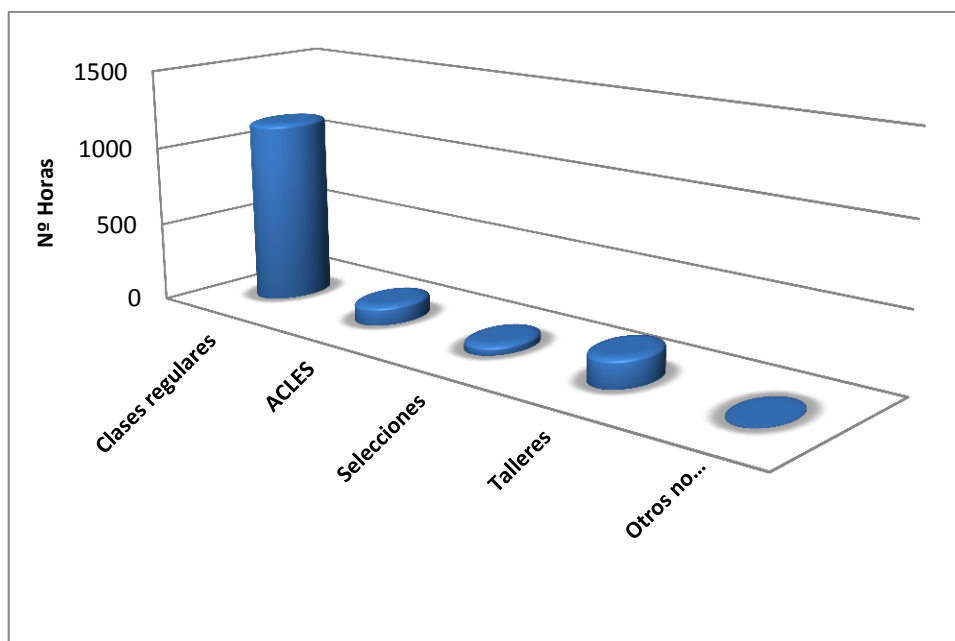


Figura 28: Actividades motrices para alumnos con NEE.

En el Figura 28, podemos observar que la mayoría de las actividades motrices para alumnos con necesidades educativas especiales son abordadas por los profesores en el tipo de clases regulares, ya que es donde realizan la mayor cantidad de horas, alcanzado un registro de 1.158Hrs., lo que representa un 75.4% de las horas registradas. Los talleres son los que concentran la segunda mayor cantidad de horas con un registro de 183Hrs., que representa el 11.9% del total. Luego le siguen las ACLES (actividades curriculares de libre elección) con 125Hrs., lo que representa un 4.9%. Finalmente se encuentran las selecciones y otros no especificados con 63 y 6Hrs., respectivamente.

En función a los contenidos que aborda en las actividades, se observan sus resultados en la Tabla 12 y Figura 29.

Tabla 12 - Contenidos que aborda en las actividades

Actividad	Horas semanales
Estimulación Temprana	53
Talleres de Psicomotricidad	150
Deportes Adaptados	48
Deporte Específico de la Discapacidad	14
Danzas	65
Danzas Folclóricas	65
Teatro	11
Expresión Corporal	67
Actividades Circenses	9
Mímica	7
Otros no especificados	33

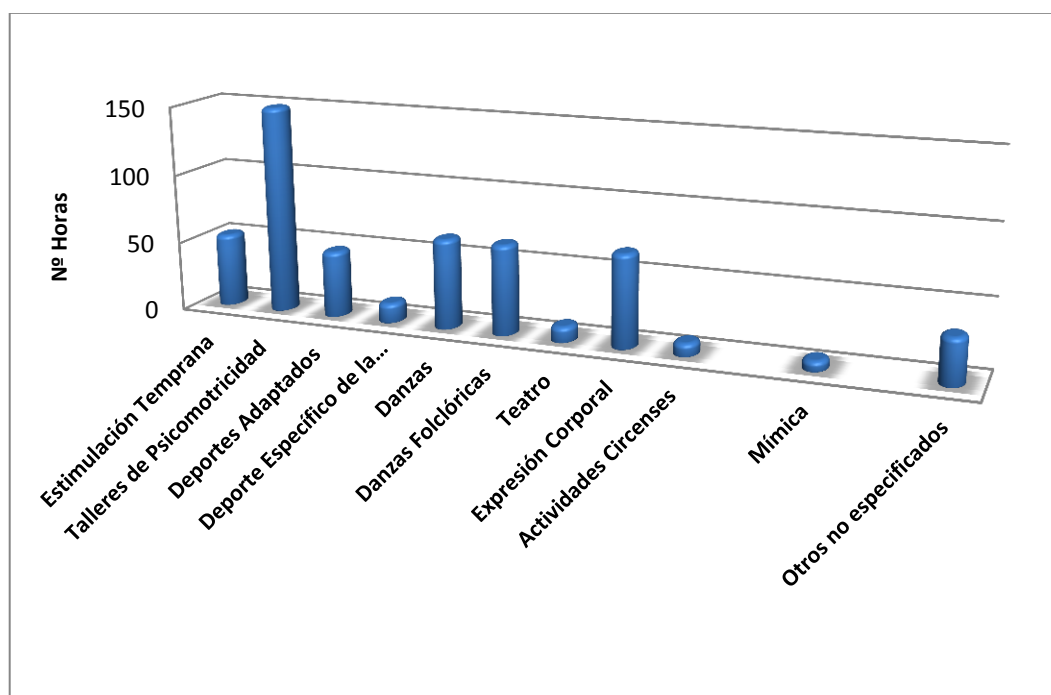


Figura 29: Contenidos que aborda en las actividades.

En el Figura 29, podemos observar que los profesores dedican una mayor cantidad de horas a los talleres de psicomotricidad realizando 150 horas semanales-semestrales, lo que representa un total de 28.7%. Los talleres que le siguen son expresión corporal con 67 horas, lo que representa un 12.8%, danzas folclóricas y danzas, con un total de 65 cada una lo que

representa entre ambas un 24.8%. La estimulación temprana tiene una frecuencia de 53 horas, lo que representa un 10.1%.

Los deportes adaptados tienen un total de 48 horas, lo que representa un 9.1%. Especialmente llama la atención los deportes específicos de la discapacidad con 14 horas lo que representa un 2.7% del total de horas. El teatro y las actividades circenses se expresan con menos horas 11 y 9 respectivamente, lo que representa un total de 2.1% y 1.3%. Finalmente es importante señalar la existencia de 33 horas no especificadas por los profesores, lo que podría entenderse como actividades lúdicas y/o animación.

Por otra parte y en función al lugar en que realizan las actividades, se observa el siguiente gráfico.

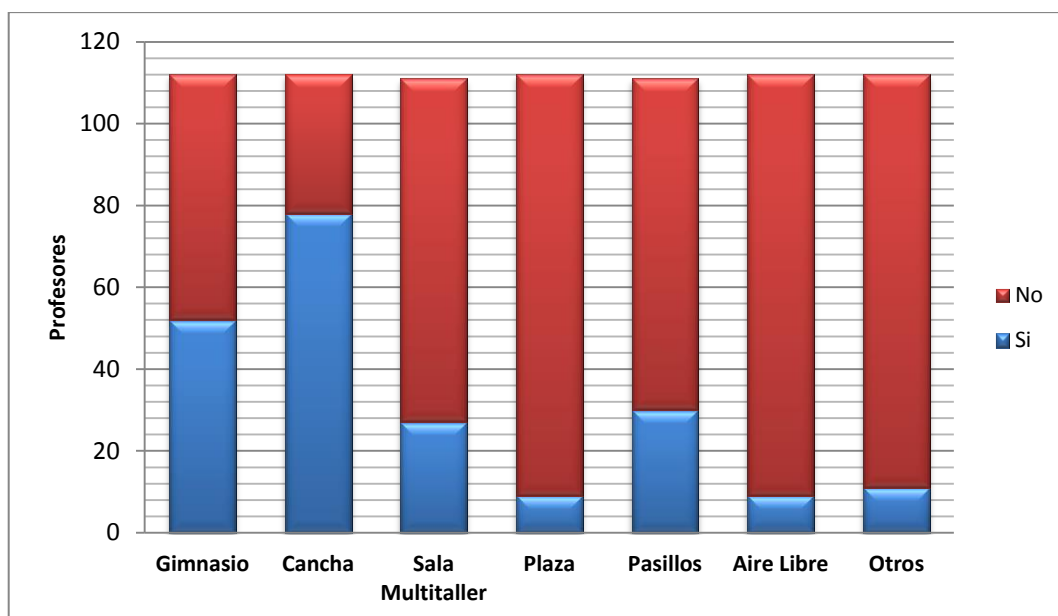


Figura 30: Lugar en que realiza las clases.

En el Figura 30, podemos observar que la mayoría de las clases desarrolladas por los profesores son realizadas en canchas y gimnasios con un total de 78 y 52 profesores respectivamente, que las realizan en dichos lugares. También se observa una gran cantidad de profesores que efectúan sus aulas en los pasillos, alcanzando un número de 30 sujetos. Una cantidad de 27 sujetos utilizan las salas multitaller, 18 utilizan las plazas y aire libre. Finalmente 11 sujetos indicaron la utilización de otros espacios.

De acuerdo a los elementos que adapta o modifica en las actividades para la inclusión de alumnos con NEE, se indica la siguiente Tabla.

Tabla 13 - Elementos que adapta o modifica en clases

	Materiales	Normativa	Espacio	Habilidades	Alumno Colaborador	Otras Ort. Didácticas
Si	72	57	55	80	56	38
No	40	55	57	32	56	74

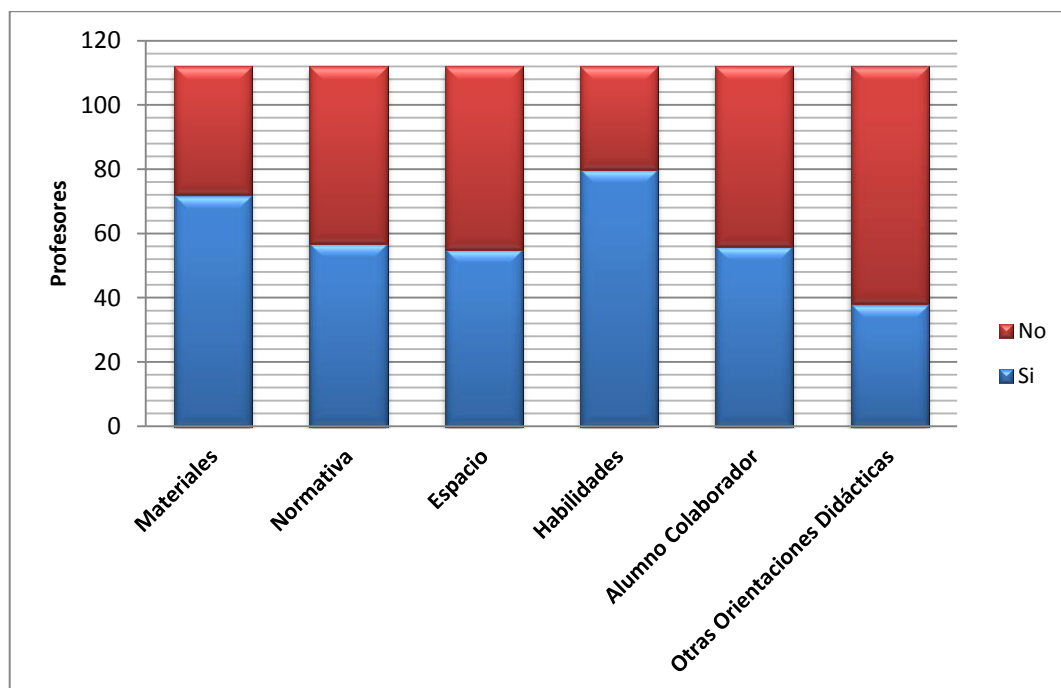


Figura 31: Elementos que adapta o modifica en clases.

En el Figura 31, se observa que de 112 profesores encuestados, 80 modifican las habilidades de las actividades, 72 los materiales, 57 la normativa, 56 dice tener un alumno colaborador y 55 adaptan el espacio para lograr la inclusión de los alumnos con NEE. Cabe señalar que algunos profesores mencionaron adaptar más de un elemento.

La siguiente tabla y su correspondiente gráfico, nos proporcionan información referente a la didáctica de las clases, estas se expresan en los siguientes datos; material disponible para las actividades, cantidad de material adecuado y apoyo en otras personas para efectuar sus clases.

Tabla 14 - Didáctica de las clases

	Materiales disponible adecuado	Cantidad de material adecuado	Trabaja apoyándose en otras personas
Si	86	61	70
No	24	49	40

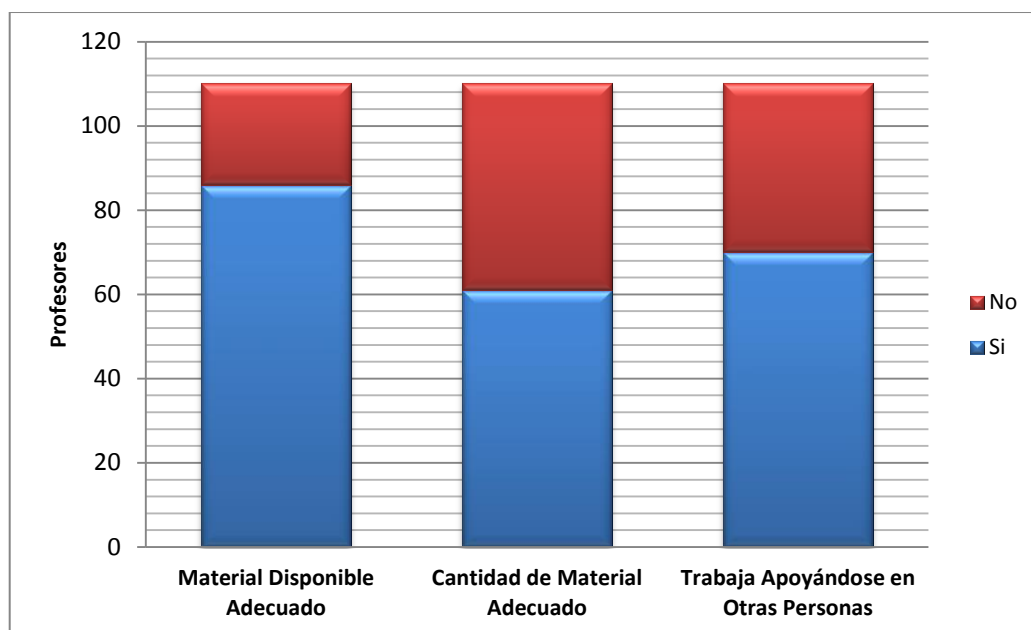


Figura 32: Didáctica de las clases.

En el Figura 32, se aprecia que gran parte de los sujetos, señalan que cuentan con material disponible adecuado, alcanzando un número de 86 profesores. A su vez, 70 profesores afirman que trabajan apoyándose en otras personas y 61 de ellos señalan que el material disponible es adecuado para sus clases.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente y dentro del ámbito de la didáctica se preguntó sobre las personas con las cuales trabajan los profesores para apoyar sus actividades. Los resultados se aprecian en el siguiente Figura.

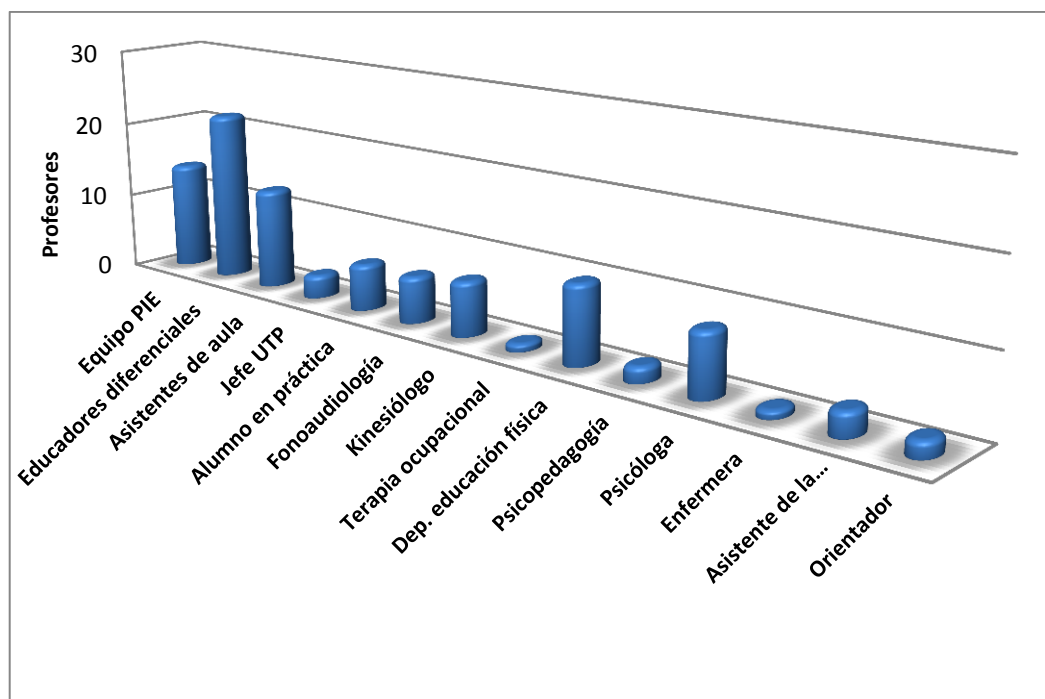


Figura 33: Personas con las cuales trabajan los profesores.

En el Figura 33, se observa que el mayor apoyo que reciben los profesores proviene de las educadoras diferenciales con un número de 22 respuestas, siguiendo en número el equipo PIE con 14 respuestas y los asistentes de aula con 13 respuestas. Posteriormente se ubica el departamento de Educación Física con un total de 10 respuestas. Luego le sigue los apoyos de psicólogos con 8 respuestas y kinesiólogo con 7.

En un número menor de respuesta se encuentra a los fonoaudiólogos y alumnos en práctica con 6 respuestas cada uno. Luego se ubica la asistente de la educación y los jefes de UTP con 3 respuestas cada uno. Le sigue el orientador de los establecimientos con 2 respuestas y finalmente la enfermera con 1 respuesta.

Referente a los Métodos de enseñanza que caracterizan su ejercicio docente, encontramos los siguientes resultados.

Tabla 15 - Métodos de enseñanza que utilizan los profesores

Método	Conoce el método	Muy utilizado	Medianamente utilizado	Poco utilizado	No utilizado
Global	75	34	28	1	3
Analítico	70	24	29	7	2
Mixto	90	64	24	0	1
Otro	3	1			

Según lo descrito en la Tabla 15, se observa que hubo 235 respuesta que dan cuenta de conocimiento del un método. A su vez en 122 ocasiones se menciona que el método señalado es muy utilizado. Respecto a la frecuencia de medianamente utilizado hubo 81 respuestas de los profesores, en el caso de la frecuencia poco utilizada hubo 8 respuestas. Finalmente encontramos 6 respuestas que mencionan la no utilización de métodos. Esta última frecuencia llama la atención, ya que no se especifica qué otro método utilizan en sus clases.

Respecto a lo anterior, es importante destacar que, la elección de un método de enseñanza también debe tener en cuenta las características de los alumnos. Si tienen una experiencia apreciable en una actividad, es evidente que la enseñanza de esta actividad es diferente de aquella que se dirige a una clase constituida solamente por principiantes.

Según los objetivos, evaluaciones e intereses, los profesores podrían elegir un método para sus clases. Actualmente es conveniente tener presente la participación de todo el curso o grupo, también dependerá de la orientación de contenido. La orientación, indica si el contenido de una clase, enfatiza competición, cooperación o logro individual.

A continuación, se expresan los resultados de la Tabla 14, en un gráfico de barra.

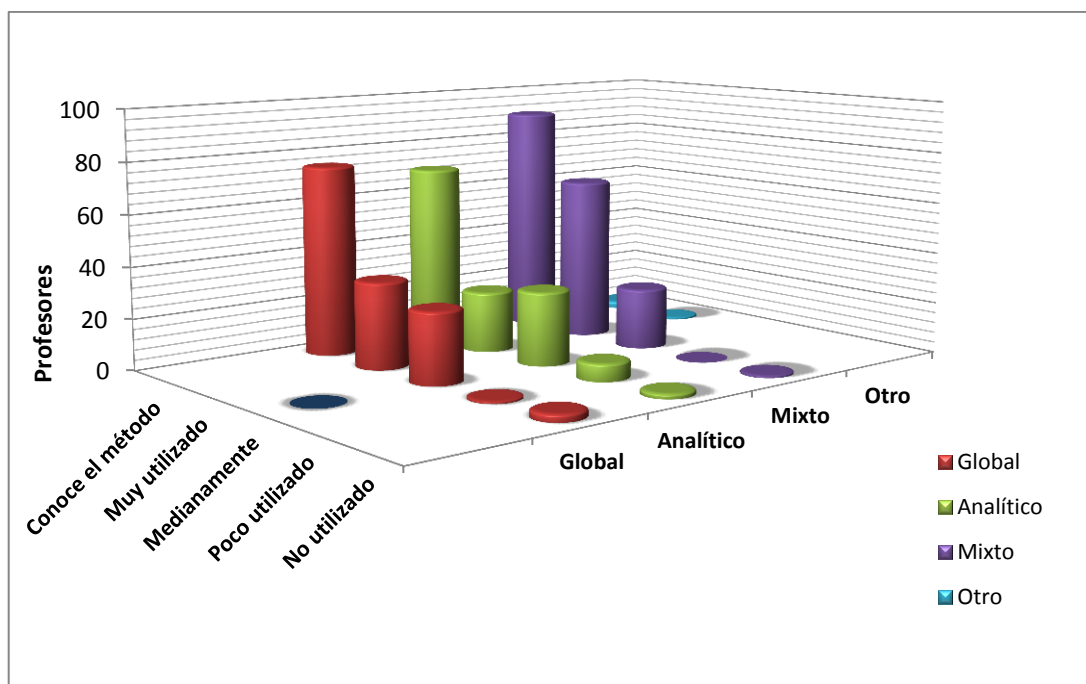


Figura 34: Métodos de enseñanza que utilizan los profesores.

En el Figura 34, se aprecia que, 75 profesores conocen el método global, de los cuales 34 mencionan que es muy utilizado por ellos y 28 que lo utilizan medianamente. Un sujeto señaló que para él es poco utilizado y 3 profesores indicaron no utilizar el método.

Respecto al método analítico lo conocen 70 profesores, de los cuales 24 mencionan que es muy utilizado por ellos y 29 sujetos señalan que lo utilizan medianamente, 7 profesores indican que para ellos es poco utilizado y 2 sujetos no lo utilizan. En relación al método mixto, 90 profesores lo conocen, de los cuales 64 mencionan que es muy utilizado por ellos y 24 que lo utilizan medianamente. Un solo sujeto señala no utilizarlo.

Finalmente 3 profesores dicen conocer otros métodos pero no indican el nombre y 1 señala que ese otro método, es muy utilizado por él. De la misma manera, se entiende que más de un profesor dice conocer más de un método.

En cuanto a las Técnicas de enseñanza que caracterizan su ejercicio docente, observamos los siguientes resultados:

Tabla 16 - Técnicas de enseñanza que utilizan los profesores

Técnica	Conoce la técnica	Muy utilizada	Medianamente utilizada	Poco utilizada	No utilizada
Indagación	84	37	34	7	1
Instrucción directa	105	69	19	5	0
Otro					
Resolución de problemas	1	1			
Indirecta	1	1			
Estrategia de aprendizaje del curso	1	1			
Estrategia de aprendizaje auditivo kinestésico	1	1			

En la Tabla 16, se aprecia que gran parte de los sujetos conocen la técnica alcanzando un número de 189 respuestas afirmativas, de ellas el 55.5% de las respuestas pertenecen a la técnica de instrucción directa, la cual además, es muy utilizada con 69 respuestas. A su vez, el 19.5% dice utilizar la técnica de indagación. Respecto a la categoría de medianamente utilizada, hubo 34 respuestas de la técnica de indagación y 19 de instrucción directa, lo que representa un 64.2% y un 35.8% de las respuestas referidas a esa categoría. En la categoría de poco utilizada hubo 12 respuestas.

Uno de los aspectos que genera la atención de este ítems es la frecuencia “otros” que considera respuestas tales como; resolución de problemas, indirecta, estrategias de aprendizajes del curso y estrategia de aprendizaje auditivo. Cabe mencionar que estas respuestas no pertenecen a técnicas de enseñanza, sino en algunos casos a estilos de enseñanza. Los resultados obtenidos se aprecian objetivamente en el siguiente Figura 35.

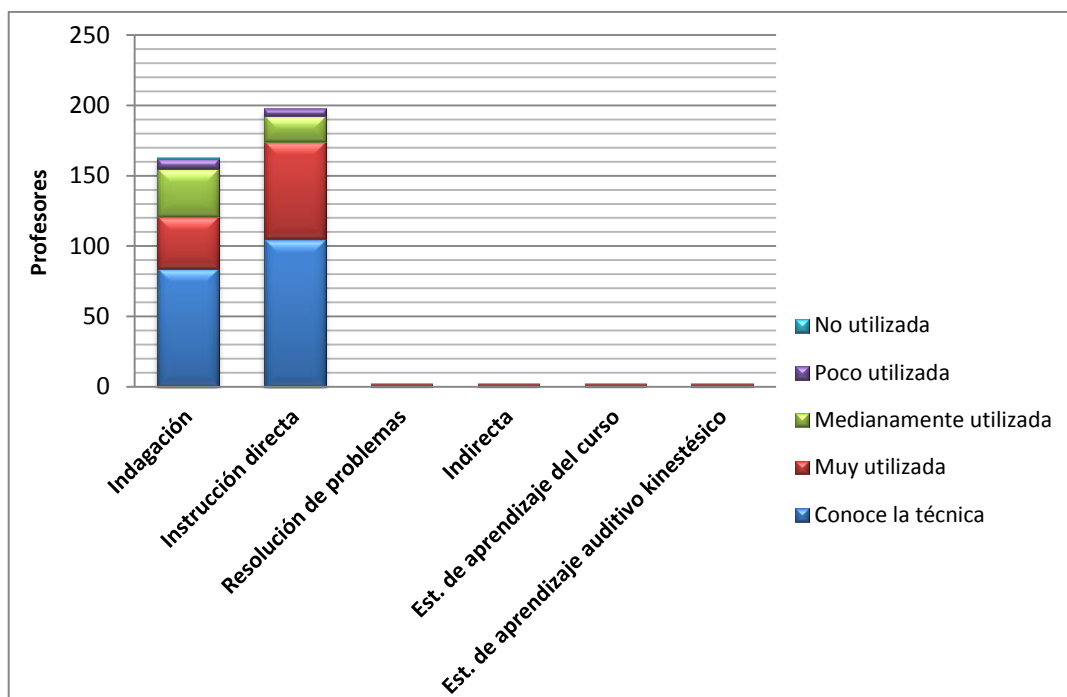


Figura 35: Técnicas de enseñanza que utilizan los profesores.

En el Figura 35, se observa que la técnica más conocida por los profesores y a su vez más utilizada es la instrucción directa, ya que hubo 105 respuestas de los profesores de la muestra que dicen conocerla, esto representa un 54.4% de los docentes que dicen conocer la técnica, a su vez el 43.5% se inclina por la técnica de indagación. Finalmente el 2.1% señala otra técnica.

Con respecto a la categoría de muy utilizada, hubo 110 respuesta, de las cuales 69 mencionan que la técnica de instrucción directa es muy utilizada, lo que representa un 62.7%. En el caso, de la técnica de indagación un 33.6% señala ser muy utilizada. Finalmente un 3.6% dice utilizar otras técnicas.

En la categoría de medianamente utilizada, hubo 53 respuestas, de las cuales 34 correspondieron a la técnica de indagación y 19 a instrucción directa, lo que representa un 64.1% y un 35.9% respectivamente. En la categoría de poco utilizada hubo 12 respuestas, de las cuales 7 correspondieron a la técnica de indagación y 5 a instrucción directa, lo que corresponde a un 58.3% y 41.7% respectivamente. Finalmente en la categoría de no utilizada, hubo 1 respuesta que correspondió a la técnica de instrucción directa.

Siguiendo con el análisis del estudio, se preguntó sobre los estilos de enseñanza que caracterizan su ejercicio docente, las respuestas se observan en la siguiente tabla.

Tabla 17 - Estilos de enseñanza que utilizan los profesores

Estilos	Muy Utilizado	Medianamente Utilizado	Poco Utilizado
Mando directo	65	30	9
Asignación de tareas	66	34	4
Enseñanza recíproca	23	37	16
Grupos reducidos	41	28	11
Resolución de problemas	57	29	8
Descubrimiento guiado	49	25	11
Autoenseñanza	18	24	25
Enseñanza individualizada	26	25	22

En la Tabla 17, se aprecia que los estilos más utilizados por los profesores son mando directo y asignación de tareas representando entre ambos un 37.9 % de las respuestas. Luego le siguen los estilos de resolución de problemas y descubrimiento guiado los que representan entre ambos un 30.7%. También se mencionan los estilos de grupos reducidos y enseñanza individualizada con un 11.9% y 7.5% respectivamente.

En la categoría de medianamente utilizado, encontramos 232 respuestas, de las cuales 37 corresponden al estilo enseñanza recíproca, lo que representa un 15.9%. Le sigue el estilo asignación de tareas con 34 respuestas, lo que representa un 14.6%. Luego la preferencia es por el estilo mando directo con 30 respuestas lo que representa un 12.9%. Los estilos grupos reducidos, resolución de problemas, descubrimiento guiado, autoenseñanza y enseñanza individualizada, representan entre todos un 56.6%.

La categoría poco utilizado hubo 106 respuestas, de las cuales 25 correspondieron al estilo autoenseñanza, lo que representó un 23.5%. Le siguió el estilo de enseñanza individualizada con 22 preferencias lo que representó un 20.7%. Luego se ubicó en tercer lugar de preferencias el estilo de enseñanza recíproca con 16 respuesta lo que representó un 9.4%. Siguió a continuación los estilos de descubrimiento guiado y grupos reducidos con 11 respuestas cada uno, lo que representó un 20.7% entre ambos. El estilo mando directo tuvo 9 respuestas, le siguió el estilo resolución de problemas y finalmente asignación de tareas, sumando todos ellos un 19.8%.

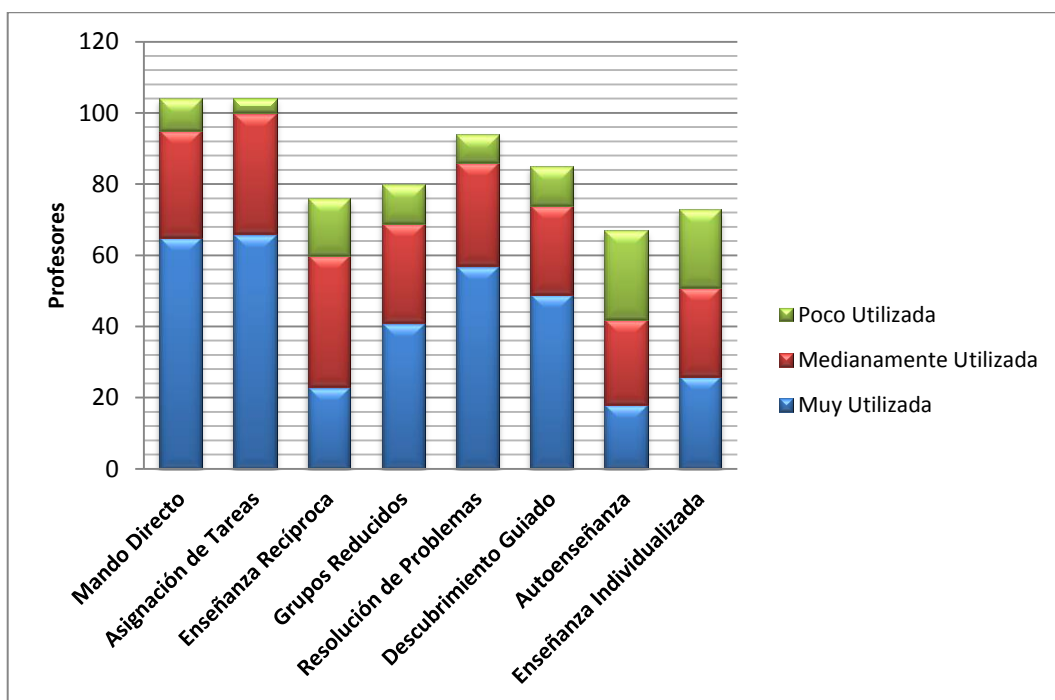


Figura 36: Estilos de enseñanza que utilizan los profesores.

En el Figura 36, se observa que los estilos de enseñanza que más utilizan los profesores son el mando directo y la asignación de tareas, seguido por la resolución de problemas, todos ellos con una representación de 54.5%. Le siguen los estilos de descubrimiento guiado, grupos reducidos y enseñanza recíproca con un 32,8%.

Finalmente, los estilos de enseñanza menos utilizados son la autoenseñanza y la enseñanza individualizada con un 12.7% entre ambos. Llama la atención la poca utilización de la enseñanza individualizada, ya que se cree que en algunas discapacidades podría ser un de los estilos más frecuentes de utilizar.

De acuerdo a la pregunta sobre la importancia asignada a los distintos procedimientos de enseñanza, las respuestas se observan en la siguiente tabla y gráfico.

Tabla 18 - Importancia que asignan los profesores a los distintos procedimientos de enseñanza

	Explicación	Demostración	Ensayo	Repetición y Perfeccionamiento	Corrección	Progresión
Alta Importancia	100	98	64	62	92	92
Mediana Importancia	7	10	26	32	13	10
Baja Importancia	0	1	3	8	0	2
No lo utiliza	5	3	19	10	7	8

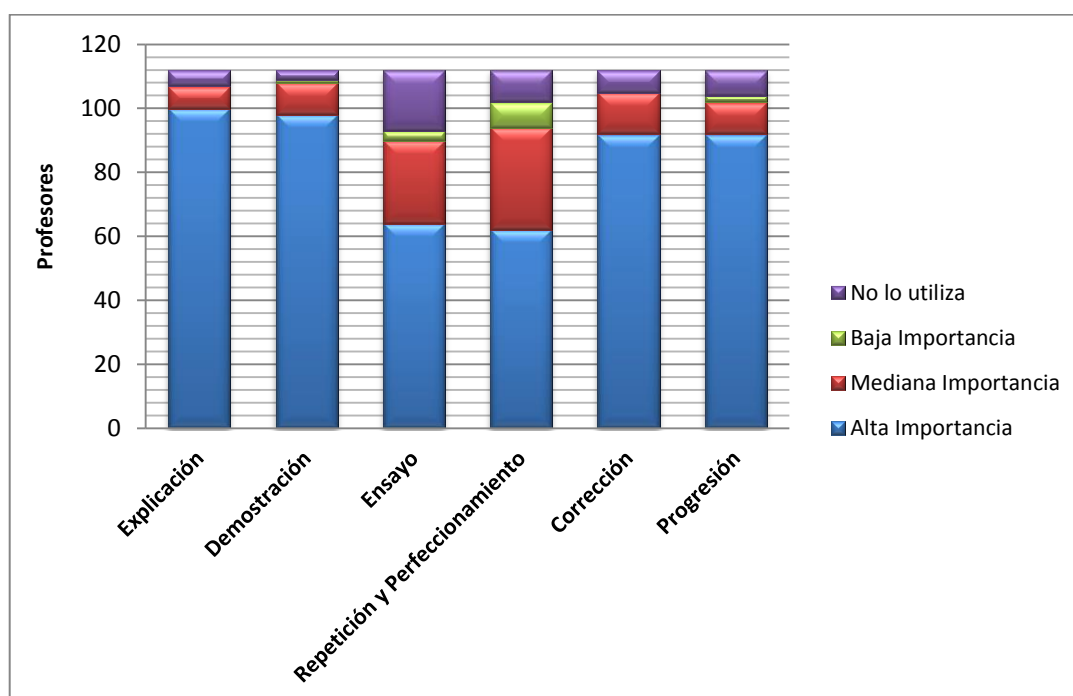


Figura 37: Importancia que asignan los profesores a los distintos procedimientos de enseñanza.

En el Figura 37 y según los antecedentes observados en la Tabla 18, se observa que, los procedimientos de “alta importancia” para los profesores son la explicación y la demostración con 100 y 98 respuestas, lo que representan un 20% y 19.2% otorgándole una alta valoración muy superior al resto de los procedimientos. Luego de ello, encontramos los procedimientos de corrección y progresión con 92 respuestas cada una, lo que representa entre ambos un 36% entre ambas. El procedimiento que tiene menor importancia es la repetición y el perfeccionamiento; y el menos utilizado es el ensayo.

De igual manera, al analizar los procedimientos que obtuvieron una categoría de “mediana importancia”, encontramos que, los de mayor respuestas son Repetición-perfeccionamiento y ensayo, con 32 y 26 respuestas, lo que representa un 32.6% y 26.5% de las respuestas totales. Le siguen los procedimientos de corrección con 13.2%. Luego encontramos el procedimiento de progresión y demostración con un 10.2% cada una. Finalmente con una menor cantidad de respuestas se ubica el procedimiento de la explicación.

En la categoría de “baja importancia”, encontramos que la repetición es la que tiene mayor respuesta representando un 57.1%, seguido del ensayo y progresión con un 21.4% y 14.3%. Finalmente encontramos el procedimiento de la demostración con un 7.2%.

En la categoría “no lo utiliza” encontramos que el ensayo es el procedimiento menos utilizado, lo que representa un 36.5% del total de respuestas, seguido del procedimiento repetición y perfeccionamiento con un 19.2%. Posterior a los anteriores, encontramos el procedimiento de progresión con un 15.3% y el procedimiento de corrección con un 13.4%. Finalmente encontramos el procedimiento de explicación y demostración con un 9.6% y 6% respectivamente.

Frente a la pregunta relacionada con las principales dificultades de aprendizaje observadas en sus alumnos, observamos los siguientes resultados.

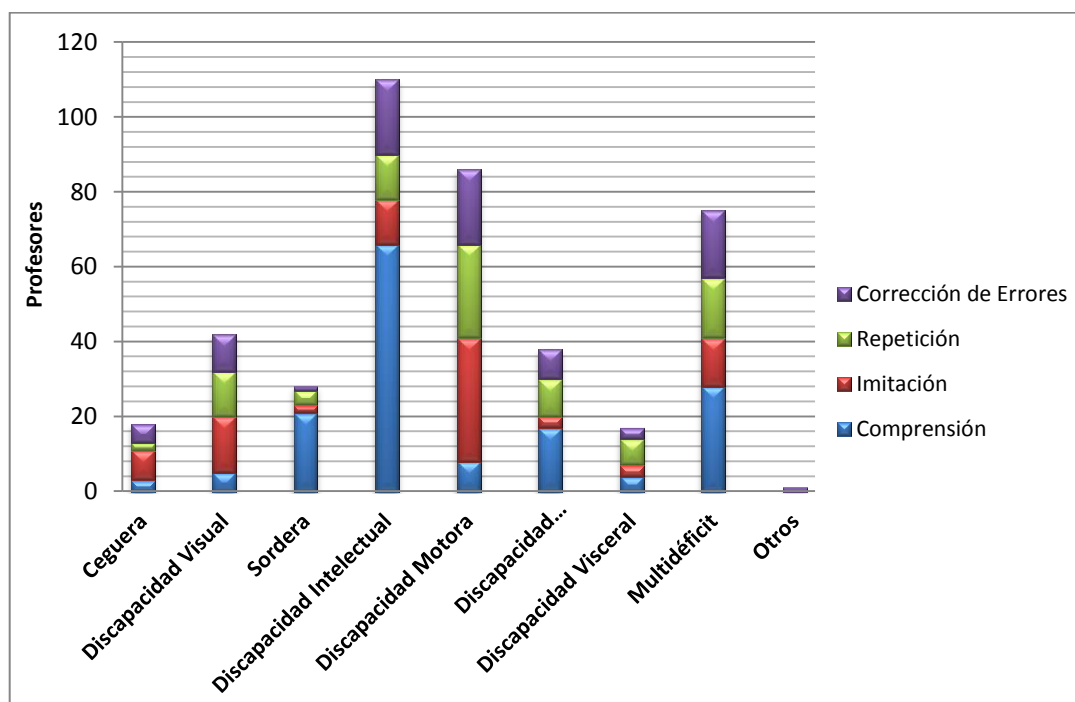


Figura 38: Principales dificultades de aprendizaje observadas en los alumnos.

En el Figura 38, se pudo observar que la discapacidad que se presenta con mayor frecuencia en la categoría de “comprensión” es la discapacidad intelectual, 66 respuestas, lo que representa un 43.4% del total de respuestas en esa categoría. Le sigue el multideficit con 28 respuestas que corresponden a un 18.4%. Enseguida aparece la sordera con 21 respuesta correspondiente a un 13.8%. La discapacidad siquiátrica aparece con 17 respuestas, lo que constituye un 11.2%. Finalmente se encuentran distribuidas, con poca diferencia entre ellas, las discapacidades; motora, visual, visceral y ceguera, representando entre todas un 13.2%.

En la categoría de “imitación” la discapacidad con mayor frecuencia fue la discapacidad motora con 33 respuestas lo que constituye el 37.1% de todas las respuestas de esa categoría. Le siguen la discapacidad visual y el multideficit con 16.8% y 14.6% respectivamente. La discapacidad intelectual obtiene 12 respuestas lo que constituye un 13.5% del total, seguida de la ceguera que representa un 9%. Las discapacidades visceral, siquiátrica y sordera, representan entre todas el 8.9% del total.

La categoría de “repetición” obtiene 88 respuestas de los sujetos de la muestras, de las cuales la de mayor frecuencia es la discapacidad motora con 25 respuesta lo que representa un 28.4% del total. Le sigue el multideficit con un 18.2%. Posteriormente aparecen las discapacidades visual e intelectual con 12 respuestas cada uno, lo que representa entre ambos el 27.2%. La discapacidad siquiátrica y visceral constituyen un 11.3% y 7.9%. Finalmente, se ubica las discapacidades; sordera y ceguera con un 7% entre ambas.

Finalmente en la categoría “corrección de errores” La discapacidad con mayor frecuencia fueron las discapacidades motora e intelectual que representaron entre ambas un 46.5% del total de respuestas. Luego aparece el multideficit con 18 respuestas lo que constituye un 21%. Le siguen la discapacidad visual y siquiátrica con un 11.6% y 9.3% respectivamente. La ceguera aparece con el 5.8% de respuestas. Por último, se observa en inferior número de respuestas las discapacidades; visceral, sordera y otros no especificado, lo que representan entre todas un 5.8% del total.

Por otra parte, se consultó sobre las adecuaciones curriculares que efectúa en sus clases, se observan los siguientes resultados.

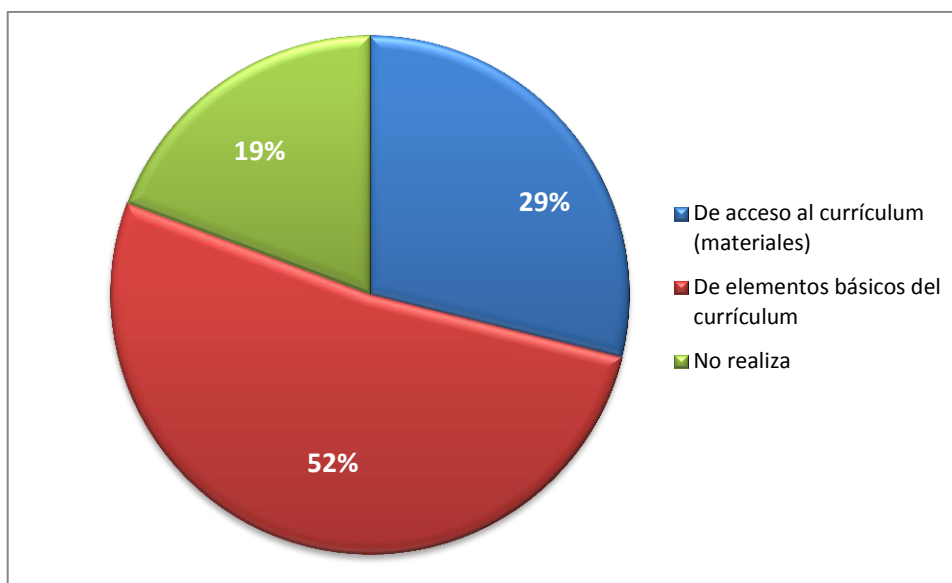


Figura 39: Adecuaciones curriculares que efectúan los profesores en sus clases.

En el Figura 39, se observa que un 52% de las adecuaciones curriculares que realizan los profesores se efectúan en la categoría de “elementos básicos del currículum”, principalmente en evaluación. Por otra parte, un 29% de las adecuaciones curriculares se realizan en la categoría de “acceso al currículum”, principalmente en elementos deportivos. En la categoría “no realiza” se encontró 26 respuestas, lo que representa un 19% del total de respuestas.

Finalmente se preguntó sobre los tipos de recursos comunicativos que utilizan en sus clases, observamos las siguientes respuestas.

Tabla 19 - Tipos de recursos comunicativos que utilizan los profesores

Tipos de recursos	SI	NO
Lenguaje de señas	10	102
Escritura Braille	1	111
Comunicación alternativa aumentativa	24	88
Orientación y movilidad	17	95
Cuidados para discapacitados en silla de ruedas	23	89
Repetición	85	27
Hablar despacio y lento	76	36
Otros (no esp.)	10	102

En la Tabla 19, podemos apreciar que el recurso comunicativo más recurrente es el de repetición con 85 respuestas afirmativas, también llama la atención que en segundo lugar se ubique el recurso hablar despacio con 76 respuestas. Bastante inferior se ubica el recurso de comunicación alternativa aumentativa y cuidados para discapacitados en silla de ruedas. La escritura Braille, es el recurso comunicativo menos utilizado. También es importante mencionar que no se especifica el recurso otros que tiene 10 respuestas afirmativas.

En el siguiente gráfico, se aprecia la distribución de los tipos de recursos comunicativos utilizados por los docentes.

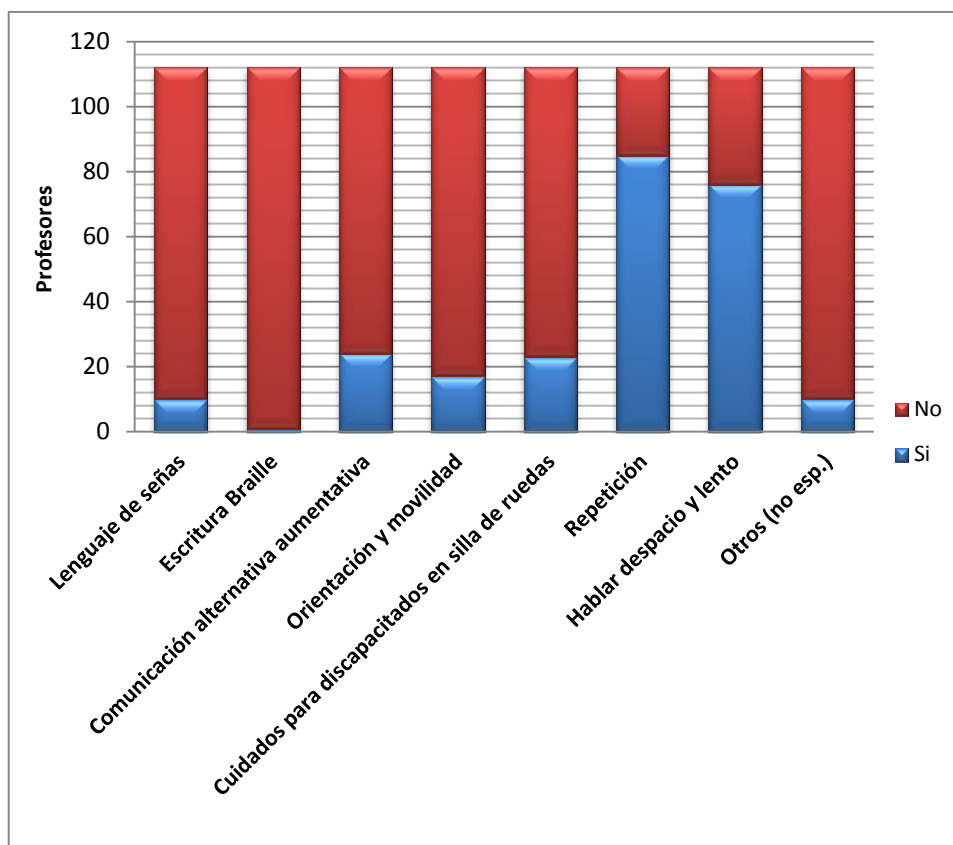


Figura 40: Tipos de recursos comunicativos que utilizan los docentes.

En el Figura 40, se observa que los recursos comunicativos que más utilizan los profesores son la “repetición” con un 34.5% del total de respuestas afirmativas. Luego le sigue el recurso “hablar despacio y lento”, con un 30.8% de respuestas que dicen utilizarlo. Posteriormente aparecen los recursos de “comunicación alternativa aumentativa” y “cuidados para discapacitados en sillas de ruedas” con un 9.8% y 9.3% respectivamente. El recurso “orientación y movilidad” aparece con un 6.9%. Finalmente, los recursos; “lenguaje de señas y “otros no especificados” con 8.1% entre ambos. Por último el recurso “escritura braille” con un 0.4% de utilización.

5 DISCUSIÓN

De acuerdo a los objetivos propuestos en esta investigación fue posible identificar el nivel de especialización de los profesores de Educación Física de la región del Biobío, como a su vez conocer las estrategias y/o adaptaciones metodológicas utilizadas en sus clases, para enfrentar los procesos de inclusión de los escolares con distintas discapacidades.

De igual forma, el estudio logró identificar las organizaciones educativas inclusivas, adscritas al decreto n°170, de la región del Biobío, como a su vez se diseñó una encuesta que determinó el nivel de especialización y métodos utilizados por los profesores de Educación Física. Se clasificó el nivel de especialización de los profesores de Educación Física, de la región del Biobío que trabajan en escuelas con proyecto de integración escolar PIE.

El estudio también permitió una clara descripción de las principales estrategias y/o adaptaciones metodológicas utilizadas en las clases de Educación Física de las organizaciones educativas inclusivas. Finalmente se pudo explicar de qué forma son abordadas las diferencias individuales de los alumnos en las clases de Educación Física. A continuación analizaremos los elementos que fortalecen el estudio, los cuales se desprenden de las preguntas elaboradas en la encuesta.

5.1 Identificación de los Profesores de Educación Física de la Región del Biobío

Al identificar a los profesores de Educación Física que trabajan en las escuelas con proyectos de integración escolar, se observó una clara tendencia del sexo masculino de la muestra, es más, la cantidad de profesores varones duplica a las damas, ya que, de un total de 112 encuestados, 79 son hombres y 33 son mujeres. Esto genera cierta sorpresa, debido a que gran parte de los profesores que trabajan en el sistema educacional de la región son mujeres, sin embargo, el estudio arrojó que, en el caso del trabajo con escolares con discapacidad, son los hombres los que predominan en la muestra. También existe la creencia que por tratarse de un área de mayor sensibilidad, serían las mujeres quienes predominan en este ámbito de enseñanza, situación que en la muestra del estudio, no fue observada.

Respecto a la edad cronológica de los profesores, se observó que gran parte de la muestra fueron profesionales jóvenes ya que, sus edades fluctuaron en un rango entre los 23 y 32 años, lo cual equivale a un 51,8% del total de los encuestados. Esto podría entenderse por la gran motivación que ha despertado en los últimos 10 años el área de Educación Física Adaptada y los Deportes Adaptados. Cabe mencionar que gran parte de las Escuelas

formadoras de profesores de Educación Física, no cuentan en sus mallas curriculares, con disciplinas o asignaturas de esta área y en el caso de la región, sólo la Universidad San Sebastián posee cursos de especialización en el área de la Actividad Física y Deporte Adaptado. Esta situación podría ser un claro indicador sobre la cantidad de profesionales jóvenes que trabajan en el área, en lo que respecta al estudio, generando una tendencia hacia la población total de profesores.

También se puede inferir que existe cierta homogeneidad entre los grupos etarios siguientes, en los cuales se pudo constatar que, el 17% está en un rango de edad entre los 33 y 42 años, y un 17,9% se encuentra en un rango de edad entre los 43 y 52 años. Esto quiere decir que, claramente hubo una ruptura en base al promedio de edad de los últimos 20 años. Esto quedó claramente definido en el salto cuantitativo registrado en este estudio y que evidencia el gran incremento de profesores jóvenes en el área de la actividad física y deporte adaptado.

El estudio también obtuvo respuesta frente a la pregunta relacionada con familiares de los encuestados que presentan necesidades educativas especiales NEE. La idea fue obtener información fidedigna frente a una interrogante que está instalada en nuestra cultura, en la cual de acuerdo a ciertos antecedentes históricos, se creía que gran parte de los profesores que trabajan en esta área, tenían cercanía familiar y/o parentesco con alumnos discapacitados. Los resultados arrojaron que 99 de los 112 profesores encuestados no tienen familiares con necesidades educativas especiales, lo cual corresponde a un 88,4% de los profesores encuestados. Sólo el 11,6% de los profesores encuestados mencionó tener familiares con NEE. Estos datos son importante, ya que, se fortalecería la idea expresada en los párrafos anteriores, es decir, la Educación Física Adaptada y Deporte Adaptado, están generando cada vez mayor interés en los profesionales jóvenes y esto obedece a la adquisición de nuevo conocimiento en un área desconocida pero que a su vez, despierta progresivamente el interés por abordarla. Queda de manifiesto que, más allá de la motivación que resulta de experiencias y vivencias personales, producto de algún familiar con discapacidad, se ha generado progresivamente, un interés-país sobre las políticas inclusivas propuestas, a partir de la legislación chilena que promulga el 10 de febrero de 2010, la Ley n°20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las Personas con Discapacidad. El objetivo de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, podríamos señalar que las universidades también se han hecho presente al generar instancias de extensión académica que propician el progresivo interés de los estudiantes y jóvenes profesionales por adquirir conocimiento en el área, aunque los esfuerzos aún son escasos.

5.2 Formación Profesional de los Profesores de Educación Física de la Región del Biobío

Como se señala anteriormente, la formación profesional constituye un elemento fundamental en el desarrollo de la Educación Física Adaptada y del Deporte Adaptado, pues al ser un área emergente en nuestra región y país, precisamos levantar diagnósticos para verificar el real estado de la situación profesional. Como complemento a este estudio, hemos recabado información referente a la formación profesional de los profesores que trabajan con escolares con discapacidad, a través de las escuelas con PIE. También hemos constatado que existen pocas organizaciones de estudios superiores que poseen en sus mallas curriculares, asignaturas o cursos de Educación Física Adaptada y/o Deporte Adaptado. Esto último podría ser un factor determinante en el desarrollo profesional de los futuros profesores, ya que obtendrían aprendizajes previos para conocer la discapacidad y motivarse para efectuar cursos de especialización.

Se constató que gran parte de los profesores encuestados se formaron en la Universidad San Sebastián o en la Universidad de Concepción, ambas instituciones son las que presentan mayor cantidad de egresados, no obstante sólo la Universidad San Sebastián incorpora en su malla curricular una asignatura de discapacidad.

De acuerdo a los años de ejercicio de la profesión, es importante señalar que el grupo de mayor edad, tenía pocas posibilidades de perfeccionarse en el área, esto último se debe a que, los estudios de actividad física y deporte adaptado en Chile, son muy recientes y específicamente en la octava región, se inician el año 2014 con el curso titulado; Diplomado en Actividad Física y Deporte Adaptado, dictado por la Universidad San Sebastián. Si bien es conocido que algunas Universidades han incorporado asignaturas o disciplinas de Educación Física Adaptada y/o Deporte Adaptado, sólo hay evidencia de la Universidad San Sebastián con cursos de especialización.

Considero relevante destacar el progresivo interés de los estudiantes, en efectuar su trabajo de tesis, monografía e informes de conclusión de estudios, en el área de la Educación Física y Deporte Adaptado. Esto último se puede constatar, a través de las tesis de conclusión de estudios. De acuerdo a los antecedentes recabados, es importante señalar que muy pocos profesores evidenciaron poseer cursos de Postítulo en el área, si bien es cierto,

hubo 49 profesores de la muestra que declararon tener un Postítulo, cuando se consultó sobre el área de concentración de estudios, constatamos que no pertenecía a la Educación Física Adaptada o Deporte Adaptado. Se pudo verificar entonces que este 43.8% de la muestra, no poseía certificación para trabajar con escolares discapacitados.

Referente a los cursos de especialización para alumnos con NEE., se observó que sólo 14 profesores señalaron contar con certificación en el área, sin embargo, es complejo constatar la veracidad de la información, ya que este 12.5% de profesores que señala poseer especialización, no especifica claramente el nombre del curso. También es importante destacar que hay clara evidencia de los cursos o perfeccionamientos efectuado en esta área en la región, los cuales son pocos tal como se mencionó anteriormente.

En función a los cursos a nivel de postgrados, en este caso Magíster, fueron 16 sujetos los que señalaron poseer estudios de postgrados, lo que representa una 14.3%. De estos ninguno posee postgrado en el área de la Educación Física y Deporte Adaptado. Esto último es sencillo de comprender, ya que en Chile, no hay evidencia de programas de Magíster o Doctorado en esta área de concentración de estudios. En consecuencia, los profesores que tienen el grado de Magíster señalan que sus áreas de concentración son; Gestión Deportiva, Administración Educacional o Actividad Física y Deporte.

Por otra parte, es importante señalar que ningún sujeto posee estudios de doctorado. En nuestro país son muy pocas las escuelas de Educación Física que poseen programas de doctorados, específicamente 2 escuelas, sin embargo ninguna de ellas en el área de la Educación Física Adaptada y/o Deporte Adaptado.

Otro aspecto a destacar, tiene relación con la antigüedad de las escuelas de Educación Física en la región, siendo la Escuela de Educación Física de la Universidad de Concepción, la más antigua de la región del Biobío, con más de 35 años de existencia. La Universidad San Sebastián, creó su Escuela de Educación Física hace 15 años, por tanto es la segunda más antigua de la región. Luego de ello, le siguen en antigüedad la Universidad del Biobío, la Universidad de Las Américas y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (aunque esta última existió, cerrando en la década de los 80 y abriendo nuevamente el año 2012).

También es importante destacar que otras organizaciones de Educación Superior, tales como: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de la Frontera, no corresponden a la región del Biobío, además las dos primeras ya no poseen escuelas de Educación Física. Sin embargo, para la pregunta de formación profesional de los profesores que participaron de este estudio, se consideraron sus respuestas.

Por último, es importante mencionar que todas las respuestas fueron procesadas y descritas tal cual se recogió de los sujetos, sin embargo, hubo problemas de consistencia en las respuestas cuando se preguntó por las horas de duración de los cursos de postítulo, especialización y postgrados. La mayoría de los sujetos no recordaba esta información, por lo mismo sus respuestas fueron algo difusas e inciertas. De la misma manera, algunos de ellos mencionaron cursos de especialización en instituciones que otorgan estos perfeccionamientos vía clases no presenciales, aunque esto último, no tendría mayor relevancia para esta investigación, ya que esas clases, fueron en áreas de concentración de estudios que no integraban contenidos de Educación Física Adaptada y/o Deporte Adaptado. En consecuencia se evidencia una muy baja presencia de profesores con Postgrados o Postítulo, encontrando solamente 14 profesores con especializaciones o cursos en alumnos con Necesidades Educativas Especiales, lo que representó un 12.5% de la muestra en estudio.

5.3 Experiencia Laboral de los Profesores que Trabajan en Escuelas con Adscritas al Decreto n° 170

Los años de ejercicio en la profesión, constituye un elemento importante a la hora de trabajar con escolares discapacitados, si bien es cierto la experiencia no siempre es sinónimo de conocimiento, sí lo considero importante en el trabajo con niños, especialmente en algunas discapacidades como por ejemplo la discapacidad intelectual, en la cual será importante, disponer de un conocimiento sensible.

Los resultados obtenidos, nos permitieron apreciar que la mayor cantidad de profesores señalan poseer entre 5 y 8 años de experiencia, lo que representa un 35.7%. Esto se puede considerar como muy poca experiencia, sin embargo, como he mencionado anteriormente, son resultados esperados teniendo en cuenta que el área está recién en desarrollo y como consecuencia de ello, se está generando un gran interés por trabajar en ella. Además de lo anterior, cabe señalar que gran parte de estos profesores, sí tuvieron disciplinas o asignaturas de Educación Física Adaptada y/o Deporte Adaptado.

También genera especial atención que, los 28 sujetos que responden tener entre 1 y 4 años de experiencia representando un 25.0%, son profesores que han egresado de sus escuelas de Educación Física recientemente, sin embargo se han interesado por seguir perfeccionándose en el área de la Actividad Física Adaptada. Esto constituye un grupo importante de la muestra, por lo que podríamos deducir, existe un deseo intrínseco de profundizar conocimientos en el área, sólo necesitan oportunidades de desarrollo. Luego le

siguió un grupo de 20 profesores, distribuidos en 9 a 12 años de experiencia y 25 a 28 años, representan un total entre ambos del 17.8%.

En el estudio se constató la existencia de 2 profesores que indicaron poseer un experiencia de 33 a 40 años, lo que representa el 1.8% de la muestra, muy poco significativa. En consecuencia los profesores de edades más avanzadas, no trabajan en el área, sin embargo, existen casos aislados que llevan toda una vida ligada a la educación en el ámbito de las personas con discapacidad. Es importante señalar y genera la atención que, precisamente los profesores de mayor experiencia, son los que tienen algún familiar con necesidades educativas especiales, situación que podría entender su interés y motivación por el área.

Si bien es cierto, el estudio nos indicó que un 74% de los profesores encuestados tiene experiencia trabajando con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, mientras que un 26% señala no poseer experiencia, lo descrito en párrafos anteriores, nos indica que a pesar de contar con experiencia, gran parte de estos profesores son jóvenes. Podría entenderse que, muchos profesores que han manifestado poseer experiencia y que llegan a un número de 83 profesores, lo hacen pensando en mantener su trabajo o validar conocimiento, pues algunos de ellos, llevaban menos de 5 años de egreso de la Universidad. También es importante señalar que los 29 profesores que señalaron no tener experiencia, indican fuera de la entrevista, que han adquirido un gran interés en el área y sus deseos son perfeccionarse.

Otro elemento importante de conocer, fue la experiencia en distintas discapacidades según los relatos de los profesores; discapacidad visual, discapacidad auditiva, déficit atencional, síndrome de asperger, hiperactividad, discapacidad motriz, insuficiencia cardíaca, asma síndrome de down, trastorno específico del lenguaje, autismo, paraplejia, DEA, DEI, discapacidad intelectual y discapacidad visceral. Se aprecia que, existen algunas patologías que no son consideradas como discapacidad, sin embargo para efectos del estudio, los profesores la han mencionado con frecuencia, por tanto, se consideraron estas respuestas en forma íntegra sin manipulación del investigador.

Se pudo apreciar que, gran parte de los sujetos encuestados poseen experiencia en discapacidad motriz, lo que constituye un 15.2% de los sujetos, siendo un número importante respuestas. Luego le siguió el síndrome de asperger con un 13.4%. Entre ambas discapacidades, llegan a un número de 32 alumnos, de los cuales 17 corresponderían a la discapacidad motriz y 15 al síndrome de asperger. Es importante señalar que muchos profesores han manifestado el incremento sostenido en sus aulas de niños asperger.

Un número importante señaló poseer experiencia en escolares con déficit atencional 10 alumnos, hiperactividad 10 alumnos y autismo 10 alumnos, lo que representó un

29.7% entre ellas. Con menor experiencia se ubica el trabajo con discapacidad auditiva 9 alumnos y discapacidad visual 7 alumnos, lo que representó un 8.9% y 6.9% respectivamente.

En Chile, la ley clasifica la discapacidad intelectual, separada de la discapacidad psiquiátrica, lo que podría alterar ciertos porcentajes de alumnos por discapacidad en el aula.

También es importante indicar que algunos profesores, diferencian la discapacidad intelectual del síndrome de down, señalando que el segundo está en una categoría sólo de síndrome. Para el análisis de este estudio, indicamos que entre ambas representan un 12.9% del total de NEE en las cuales tienen experiencia los profesores. Finalmente, se pudo apreciar que las menores experiencias de trabajo son con paraplejía, DEA, DEI, parálisis cerebral, asma y discapacidad visceral, representando entre todas un 4.9% de alumnos en las aulas de clases.

Por otra parte, fue importante identificar los tipos de establecimientos educacionales en los cuales los profesores imparten sus clases. Para ello y de acuerdo a la legislación chilena, se clasificó a los establecimientos en: escuela especial, centro laboral, escuela y liceo con integración y finalmente se dejó abierta la posibilidad de otro no especificado. Para efecto de mejor comprensión de lo que denominamos como escuela con integración, es importante, reiterar lo declarado en el enfoque Inclusivo del Decreto N°170 que, privilegia la creación de condiciones en los establecimientos educacionales y en las sala de clases, para responder a las diferencias individuales de los estudiantes, incluyendo la implementación de respuestas educativas que incorporen los apoyos más especializados que los estudiantes requieran, en el contexto del aula común y dentro del marco de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizajes correspondientes al nivel educativo del estudiante (FUNDACIÓN, 2013).

Una vez aclarado y recordado el concepto anteriormente expuesto, podemos constatar que, en función al lugar en el que imparten sus clases, 76 profesores declararon trabajar en una escuela o establecimiento con integración o PIE (programas de integración escolar), lo cual representó el 67,9 % del total de profesores encuestados. Las escuelas con integración, representan un alto número en la octava región y progresivamente se instalan en zonas urbanas y rurales. Será importante recordar que luego del decreto planteado desde el MINEDUC en el año 1998 donde se plantea la Integración Escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales y los el decreto desarrollado durante el 2007 asociado a las subvenciones y especificidades del trabajo con niños y niñas integrados, en el año 2009 se implementa el decreto supremo n° 170/2009, en cual busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes y el trabajo específico en la institución escolar con estudiantes con NEE (MINEDUC, 2010).

El decreto 170, por una parte implica mayores orientaciones respecto al diagnóstico de las diversas NEE regulando así el acceso a la subvención especial (de acuerdo a lo planteado en el año 2007). Pero además de estas orientaciones, este decreto implica un cambio de enfoque en la implementación de los PIE, ya que se sustenta en la valoración de las diferencias individuales y en el respeto por la diversidad, en la perspectiva de una visión más inclusiva de la educación. Se pone énfasis en el trabajo institucional de la escuela para lograr avanzar hacia la inclusividad.

A partir del Decreto 170 se explicita más aún las tendencias inclusivas de una escuela con Proyectos PIE, en este aspecto, los PIE tienen el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas de carácter permanente o transitorio. (MINEDUC, 2010).

A través de los PIE se obtiene la Subvención de la Educación Especial, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media. Constituyen, de esta forma, una oportunidad para fortalecer los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con la incorporación de otros profesionales; fortalecer las prácticas pedagógicas, aportando recursos materiales y humanos que entreguen apoyos especializados dentro del aula; y brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar, como son los que tienen NEE (MINEDUC, 2010)

El segundo tipo de establecimiento que arrojó la encuesta fue; “otro no especificado” con 18 profesores que señalaron esta opción lo que representa el 16.1%. Llama mucho la atención este tipo de respuestas, pues no mencionan la clasificación del establecimiento, dejando un vacío e interrogante. De la misma manera, 6 profesores señalaron la opción, liceo con integración y colegio con integración, lo que represente entre ambas un 10.8% de la muestra. Este porcentaje se sumaría a lo declarado anteriormente, es decir podríamos inferir que las escuelas, colegios y liceos con programas de integración, representan un 78.7% de la muestra en estudio.

Finalmente, sólo 4 sujetos señalaron impartir clases en un centro laboral, lo que representa un 3.6% del total y 2 sujetos manifestaron la opción escuela especial lo que representa un 1.9% de la muestra.

Otro aspecto importante de señalar es que gran parte del financiamiento de los establecimientos donde imparten clases los profesores encuestados es subvencionado y estatal, representando entre ambos al 94%. Esto tiene relación con la subvención del estado, ya que 49 establecimientos recibirían aportes estatales, lo que facilita alinearse a políticas públicas. Llama la atención el alto número de establecimientos educacionales subvencionados que alcanzan un número de 56, representado el 50% del total de la muestra. Los establecimientos subvencionados corresponden a particulares con aportes estatales. Finalmente, sólo un 3% es financiado de forma particular. De igual manera, 4 sujetos que representan el 3.6%, no especificaron el tipo de financiamiento de su establecimientos.

Frente a la pregunta relacionada con alumnos en el aula que presentan discapacidad, se constató que la discapacidad en niños que se presenta con mayor frecuencia es la discapacidad intelectual con 1024 alumnos, lo que representó un 40.8% del total de alumnos. En Chile, la ley distingue la discapacidad intelectual y la psiquiátrica, por tanto si sumáramos ambas podríamos tener una mayor cantidad de escolares con discapacidad intelectual. También llama la atención que dentro de los cursos de perfeccionamiento señalados por los profesores, no se mencionan aquellos relativos a la atención de esta discapacidad que, por lo visto sí necesitaría una adecuada preparación de los profesores.

Luego, le sigue multidefícit con 664 alumnos, que representa un 26.5% del total. Al igual que la discapacidad intelectual, el multidefícit requiere una preparación adecuada en los profesores, situación que no se presenta en los cursos de perfeccionamiento declarados en las encuestas. Posteriormente, la discapacidad visual con 296 alumnos y la discapacidad motora con 258 alumnos, con un 11.8% y 10.3% respectivamente. Al parecer en estas discapacidades, los profesores creen poseer mayor experiencia, situación que tampoco está del todo comprobada.

Bastante inferior en frecuencia se presenta la discapacidad psiquiátrica con 93 alumnos, lo que representa un 3.71%. Le sigue la discapacidad auditiva o sordera con 56 alumnos, lo que representa un 2.2%. Luego en menor frecuencia se encuentran la discapacidad visceral y DEA con un 1.8% cada una. Finalmente se encuentra la ceguera que se presenta con menos frecuencia con sólo 7 alumnos lo que representa un 0.27%.

En conclusión, parece lógico deducir que los 38 alumnos sin ser categorizados, se deba al escaso conocimiento por parte de los profesores sobre la discapacidad de su alumno, también es importante señalar que las escuelas adscritas al decreto N°170, en ocasiones

mantienen con mucha reserva los informes de los médicos especialistas, generando duda en los docentes sobre el diagnóstico médico. No obstante lo anterior, considero que es inaceptable desconocer la discapacidad de quien tengo a cargo en la sala de clases, es decir es labor de las autoridades de los establecimientos educacionales, como también de los profesores, comunicar y constatar la discapacidad de quien educo. De la misma manera, podemos afirmar que en la región se desconoce un plan estratégico regional que esté orientado a identificar necesidades de perfeccionamiento en aquellos establecimientos que presentan mayor cantidad de alumnos con una discapacidad determinada, es decir, de acuerdo a estas cifras y teniendo en cuenta la distribución de tendencia, debe existir programas de capacitación en Educación Física Adaptada con énfasis en la discapacidad intelectual. Al consultar con el Ministerio de Educación, Servicio Nacional de la Discapacidad, Universidades y otros centros de Educación, no se evidencian cursos de perfeccionamiento en esta discapacidad.

5.4 Recursos Materiales y Metodológico

Los resultados del ítem recursos materiales y metodológicos, los cuales contemplan preguntas relacionadas con; los niveles en los cuales efectúan sus clases, las actividades motrices desarrolladas con los alumnos, los contenidos que abordan en las actividades, el lugar y los elementos que adapta o modifica para sus alumnos, representan antecedentes importantes para responder a los objetivos del estudio, ya que nos permite estimar tendencias para ser proyectadas en una mayor población. Desde el punto de vista metodológico-disciplinar, se responde a interrogantes didácticos metodológicos, utilización de métodos, técnicas y estilos de enseñanza, como asimismo, sobre la importancia que asigna a los distintos procedimientos utilizados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se obtienen resultados referentes a las principales dificultades de aprendizajes observadas en sus alumnos, según la discapacidad. Se indaga sobre las adecuaciones curriculares que efectúa en sus clases, para concluir identificando el tipo de recursos comunicativos que utiliza en sus clases.

Se consultó a los profesores, sobre el nivel en que realizan sus clases, se obtuvo como respuesta que 104 profesores realizan clases en enseñanza básica, lo que representa un amplio porcentaje de la muestra, es decir el 55.9%. Con un porcentaje considerablemente menor pero importante, le siguió la enseñanza media con 42 profesores lo que representa un 22.5% del total. Podemos apreciar que entre ambos representan un 78.4% de la muestra, esto último se debe a que gran parte de la escolaridad de los niños, se encuentran en esos niveles.

Como el estudio fue aplicado al ámbito escolar, no debe extrañar que el gran número de profesores, esté en los niveles indicados. De igual manera al ser la escolaridad de 1° a 8° grado de enseñanza, aumenta considerablemente el número de alumnos en relación a la enseñanza media que sólo alcanza la mitad de cursos en comparación con el nivel básico.

Más abajo se ubica el nivel de pre-básica con un 19.3%, para culminar con 2 respuestas en nivel superior y 2 en nivel laboral. Lo que constituyen entre ambas un 2.1%. La enseñanza pre-básica no es obligatoria según la legislación Chilena, sin embargo el proyecto de ley del 21 de mayo de 2013, anunció una reforma constitucional para establecer el segundo nivel de transición (kínder) como obligatorio a partir de 2015, convirtiéndose en requisito para cursar el nivel básico, llegando así a 13 años de educación garantizada. Esta situación tendrá impacto en las futuras generaciones, por tanto aumentarán las clases en ese nivel.

Cabe mencionar que en esta pregunta los sujetos respondieron en más de un nivel, es decir, algunos profesores efectúan sus clases en enseñanza básica y media, lo que incide en el total de profesores. De igual manera, llama la atención que 2 profesores manifestaron efectuar clases en el nivel superior otros 2 en el ámbito laboral, entendiendo esto en centros de formación profesional, universidades y organizaciones laborales.

Respecto a la pregunta relacionada con las actividades motrices para alumnos con necesidades educativas especiales que son abordadas por los profesores encontramos la mayor cantidad de horas, alcanzado un registro de 1.158Hrs., se efectúan en las “clases regulares” lo que representa un 75.4% de las horas registradas. Estas clases regulares, están insertas en el currículum escolar, razón por la cual, existe una gran diferencia con las horas asignadas vía modalidad extracurricular. Existe también en la educación chilena una marcada diferencia de horas entre los tipos de establecimientos educacionales, en los cuales las escuelas particulares concentran una cantidad de horas de Educación Física, superior al promedio de las escuelas públicas. Sin embargo, en el estudio la mayor cantidad de horas se concentran en la educación subvencionada.

Los talleres son los que concentran la segunda mayor cantidad de horas con un registro de 183Hrs., lo que representa el 11.9% del total. En los establecimientos educacionales, los talleres no son obligatorios, sin embargo progresivamente se fueron instalando como una necesidad de variadas prácticas que conforman la formación integral de los alumnos. También encontramos las ACLES (actividades curriculares de libre elección) con 125Hrs., lo que representa un 4.9%. Históricamente las ACLES (Actividades Curriculares de Libre Elección) son un componente del MECE-MEDIA (Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Media del Ministerio de Educación) y se han quedado instaladas en la unidad educativa porque responden a la cultura de la participación juvenil y al

aprovechamiento productivo del tiempo libre del estudiante. Un aspecto importante a considerar de este componente se relaciona con el mejoramiento de los procesos educativos al interior de la Escuela; es decir, los referidos a "Prácticas pedagógicas", "Gestión directiva" y "Jóvenes".

Entre otros elementos a considerar, dentro de la lógicas de las ACLE, es la mayor identidad con el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento por parte de los niños y jóvenes; por este motivo se hace necesario promover estrategias y actividades que generen una mayor identidad y sentido de pertenencia de los estudiantes con el Colegio, de manera que los propios niños y jóvenes logren convertir su Colegio no sólo en un centro académico, sino también en un centro de referencia cultural, recreativo, social y afectivo. De esta manera las "Actividades Curriculares de Libre Elección" (ACLE) se diseñan con el objetivo de ofrecer nuevas y atractivas oportunidades de uso del tiempo libre para y con los jóvenes, con la idea de complementar y enriquecer los demás aspectos de la vida escolar. Es decir, se trata que la cultura juvenil perneare el quehacer educativo, convirtiendo el aprender en algo entretenido y con significado.

En consecuencia, se apuesta a que mediante la apertura de Actividades Curriculares de Libre Elección -ACLE- los alumnos que asisten voluntariamente, acompañados de profesores, asesores o monitores ocupen creativa y formativamente el tiempo libre, aprovechando la capacidad instalada del Colegio en horarios en que no se desarrollan clases y también como una forma de participación creativa de la cultura juvenil en el establecimiento, a fin de mejorar su trabajo pedagógico y su desarrollo integral. Finalmente se encuentran las selecciones y otros no especificados con 63 y 6Hrs., respectivamente.

En función a los contenidos que aborda en las actividades, se observa que los profesores dedican una mayor cantidad de horas a los talleres de psicomotricidad realizando 150 horas semanales-semestrales, lo que representa un total de 28.7%. Considero oportuno pensar en la proyección de este estudio, pues nos permitiría verificar si los contenidos declarados corresponden fielmente a la afirmación de los profesores. La psicomotricidad es una disciplina de la educación física que aborda, entre otros, factores psicomotores tales como; esquema corporal, percepción espacial y percepción temporal. Será interesante grabar sus clases para verificar la consistencia del desarrollo de estos subfactores. De igual manera, será importante indagar sobre el énfasis de la psicomotricidad y el tipo de discapacidad, ya que por ejemplo, será interesante conocer la percepción espacial de los discapacitados visuales o el esquema corporal de los discapacitados motores.

Los contenidos que le siguen son expresión corporal con 67 horas, lo que representa un 12.8%, lo que también será necesario conocer, pues algunas discapacidades

como la “intelectual” viene trabajando desde años elementos interesantes de replicar desde la perspectiva de la imagen corporal. En nuestro contexto territorial, existen evidencias de trabajo expresivos corporales en niños con Síndrome de Down. De igual forma, los niños con esta discapacidad han desarrollado un número importantes de horas, generando un marcado interés por las danzas folclóricas y danzas, con un total de 65 cada una lo que representa entre ambas un 24.8%. La estimulación temprana tiene una frecuencia de 53 horas, lo que representa un 10.1%. A pesar de manifestarse en una cantidad importante de horas, parece ser que el concepto de estimulación temprana, debe obedecer a bases conceptuales determinadas según la discapacidad.

Los deportes adaptados tienen un total de 48 horas, lo que representa un 9.1%. En la última década se ha evidenciado progresivamente un marcado interés de los establecimientos educacionales, por el desarrollo del deporte adaptado, sin embargo, aún son escasos los encuentros escolares, existiendo en la región, sólo encuentros de deporte adaptado escolar para discapacitados intelectuales.

Llama especialmente la atención los deportes específicos de la discapacidad con 14 horas lo que representa un 2.7% del total de horas. Estos se presentan en la discapacidad visual, siendo el Goalball, Torball y Showdown, los más conocidos. Cabe mencionar que en Concepción existe un equipo de Goalball que participa de una liga nacional. En el caso de los contenidos de teatro y actividades circenses, estas se expresan con menos horas 11 y 9 respectivamente, lo que representa un total de 2.1% y 1.3%. Creo necesario impulsar propuestas de talleres que fomenten la práctica de actividades teatrales para niños con discapacidad intelectual, de igual manera las actividades circenses, estimularían el desarrollo motor según la discapacidad, pero sobre todo, estimularían la práctica alegre en la educación del movimiento. Finalmente es importante señalar la existencia de 33 horas no especificadas por los profesores, lo que podría entenderse como actividades lúdicas y/o animación.

La mayoría de las clases desarrolladas por los profesores son realizadas en canchas y gimnasios con un total de 78 y 52 profesores respectivamente, que las realizan en dichos lugares. Muchos establecimientos educacionales cuentan con estos espacios, sin embargo las canchas que en Chile generalmente están orientadas al fútbol, son las que mayor cantidad de respuestas afirmativas logró. A pesar de que existe una cantidad importante de gimnasios, no todos los establecimientos cuentan con esta infraestructura, esto genera gran preocupación ya que, la región del Biobío, es una zona lluviosa, marcada por bajas temperaturas en invierno, llegando a; -2 grados de temperatura. En consecuencia, sería necesario que la política pública, disponga de la obligatoriedad de este tipo de instalaciones en las escuelas con integración. También se observa una gran cantidad de profesores que

efectúan sus aulas en los pasillos, alcanzando un número de 30 sujetos. Esto último preocupa, pues los pasillos no cumplen con condiciones mínimas para una clase de Educación Física, de igual forma, propicia un clima de inseguridad y frustración en los profesores, quienes declaran condiciones poco dignas para los derechos del niño. Luego en un número bastante inferior, encontramos que, una cantidad de 27 sujetos utilizan las salas multitaller, 18 utilizan las plazas y aire libre y finalmente 11 sujetos indicaron la utilización de otros espacios. En consecuencia, preocupa sobremanera, las condiciones en las cuales se lleva adelante el proceso de enseñanza, esto último podría incidir en el desarrollo de los alumnos y en la desmotivación de los profesores.

Otro elemento importante de considerar fue que, gran parte de los sujetos, señalan que cuentan con material disponible adecuado, alcanzando un número de 86 profesores. A su vez, 70 profesores afirman que trabajan apoyándose en otras personas y 61 de ellos señalan que el material disponible es adecuado para sus clases. En conclusión, existe una alta valoración en función a la utilización del material.

Respecto a los elementos que adapta o modifica en las actividades para la inclusión de alumnos con NEE., se observa que de 112 profesores encuestados, 80 modifican las habilidades de las actividades, 72 los materiales, 57 la normativa, 56 dice tener un alumno colaborador y 55 adaptan el espacio para lograr la inclusión de los alumnos con NEE. Cabe señalar que algunos profesores mencionaron adaptar más de un elemento. En el área de la Educación Física Adaptada, se entiende que generalmente se adaptan las actividades de acuerdo a los contenidos programáticos, por tanto, llama la atención que exista un número considerable de respuestas en las cuales señalan no efectuar adaptaciones, específicamente en el ítem de “ otras orientaciones didácticas” en las cuales hubo 74 respuestas que señalaron no efectuar adaptaciones. Por lo anterior, podríamos inferir que, al no existir conocimiento especializado en el área, gran parte de los profesores efectúan sus clases para niños convencionales, situación que se repite al encontrar respuestas al cuestionario aplicado.

Por otra parte, al consultar sobre la didáctica de las clases, se buscó identificar los recursos con los cuales contaban y estos se expresaron en: “material disponible para las actividades”, “cantidad de material adecuado” y “apoyo en otras personas para efectuar sus clases”. Se pudo evidenciar que el gran porcentaje de los profesores señaló contar con “material disponible adecuado” con 86 respuestas, lo que representó un 40% de las respuestas afirmativas. A su vez, hubo 70 respuestas sobre “trabaja apoyándose en otras personas” lo que representó un 32.2% y finalmente 61 respuesta señalaron “cantidad de material adecuado” lo que representó un 27.8%.

En función a las personas con las cuales trabajan los profesores para apoyar su labor docente, se observó que el mayor apoyo que reciben proviene de las educadoras diferenciales con un número de 22 respuestas, lo que representa un 22.4%, siguiendo en número el equipo PIE con 14 respuestas, representando un 14.2% y los asistentes de aula con 13 respuestas con un 13.2%. Posteriormente se ubica el departamento de Educación Física con un total de 10 respuestas, es decir un 10.2%. Luego le sigue los apoyos de psicólogos con 8 respuestas y kinesiólogo con 7, representando entre ambos un 15.3%. En un número menor de respuesta se encuentra a los fonoaudiólogos y alumnos en práctica con 6 respuestas cada uno, lo que representa un 6.1% cada uno. A continuación se ubica la asistente de la educación y los jefes de UTP con 3 respuestas cada uno, es decir un 6.1% entre ambos. Le sigue el orientador de los establecimientos con 2 respuestas y finalmente la enfermera con 1 respuesta.

Está absolutamente claro que las educadoras diferenciales, tienen un rol relevante en el trabajo con NEE, sin embargo llama la atención que en algunos establecimientos educacionales, progresivamente los kinesiólogos estén abarcando espacios de educación física adaptada en el ámbito escolar. Esto podría tener respuesta debido a la escasa especialización de los profesores, como asimismo, la percepción cultural de una sociedad que aún desestima la labor docente como un agente de construcción socioeducativa.

En relación a los métodos de enseñanza que caracterizan su ejercicio docente, se observa que hubo 235 respuesta que dan cuenta de “conocimiento de un método”. De ellos el método global obtiene 75 respuestas lo que representa un 31.5% del total, a su vez el “método analítico” obtiene 70 respuestas, representando un 29.4%, el “método mixto” obtiene 90 respuesta con un 37.8% y finalmente “otro método” obtiene un 1.3%. Con esta respuesta, los profesores indican tener cabal conocimientos de los métodos de enseñanzas que utilizan con sus alumnos, Si bien es cierto, esta pregunta podría causar rechazo, entendiendo que la literatura no tiene absoluta certeza en identificar estos métodos para los escolares con discapacidad, los profesores señalaron utilizarlos.

A su vez en 122 ocasiones se menciona que el método señalado es “muy utilizado”, de los cuales el método global tuvo 34 respuestas lo que se traduce en un 28%, el “método analítico” obtuvo un 19.6% con 24 respuestas. Nuevamente el “método mixto” fue el más recurrido con 64 respuesta, es decir un 52.4%. Finalmente hubo una respuesta señalando “otro método”.

En la frecuencia de “medianamente utilizado” hubo 81 respuestas de los profesores, de las cuales 28 correspondieron al “método global” lo que corresponde a un 35%, 29 respuestas señalaron al “método analítico” con un 35.8%, finalmente el “método mixto” tuvo 24 respuesta con un 29.6%.

En el caso de la frecuencia “poco utilizada” hubo 1 respuestas correspondiente al “método global” representado 12.5% y 7 respuestas señalaron el método analítico representando un 87.5% del total. Finalmente encontramos 6 respuestas que mencionan la “no utilización del método” de los cuales 3 corresponden al “método global” es decir el 50%, 2 al “método analítico” con un 33.3% y solo 1 al “método mixto” con un 16.7%

El método representa la forma en la cual el profesor presenta sus contenidos, por lo mismo cobra especial interés a la hora del trabajo con escolares con NEE, especialmente cuando existe una discapacidad y obligatoriamente, debe considerarse dentro de los dominios y saberes de un profesor. Respecto a lo anterior, es importante destacar que, la elección de un método de enseñanza también debe tener en cuenta las características de los alumnos, si tienen una experiencia apreciable en una actividad, es evidente que la enseñanza de esta actividad es diferente de aquella que se dirige a una clase constituida solamente por principiantes. Según los objetivos, evaluaciones e intereses, los profesores podrían elegir un método para sus clases. Actualmente es conveniente tener presente la participación de todo el curso o grupo, también dependerá de la orientación de contenido. La orientación, indica si el contenido de una clase, enfatiza competición, cooperación o logro individual.

Respeto a las técnicas de enseñanza que caracterizan su ejercicio docente se aprecia que gran parte de los sujetos conocen la técnica de enseñanza alcanzando un número de 189 respuestas afirmativas, de ellas el 55.5% de las respuestas pertenecen a la técnica de “instrucción directa”. A su vez hubo 84 respuesta afirmando conocer la técnica de “indagación”, lo que corresponde a un 44.5%. Hubo respuesta en la categoría “otro”, sin embargo lo que aquí se señalan como “otro”, serían estilos de enseñanza, tales como; resolución de problemas, indirecta, aprendizaje del curso y aprendizaje auditivo kinestésico. Todas ellas con una respuesta cada una. Se entiende que para el estudio, estas no son consideradas técnicas de enseñanzas.

De igual manera, se obtuvo un total de 106 respuestas que señalaron que la técnica es “muy utilizada” de la cual hubo 69 respuestas correspondientes a la técnica “instrucción directa” lo que representa un 65% del total. Por otra parte, el 35% restante, señaló que la técnica “indagación” es muy utilizada. Cabe mencionar que también respondieron con una respuesta cada una en la categoría “otro”, repitiendo los siguientes elementos; resolución de problemas, indirecta, aprendizaje del curso y aprendizaje auditivo kinestésico. Seguramente, existen elementos dentro de un lenguaje técnico disciplinar, que por cierto es considerado importante, sin embargo en la clasificación de técnica anteriormente señalada, no correspondería.

Respecto a la categoría de “medianamente utilizada”, hubo 34 respuestas de la técnica de indagación y 19 de instrucción directa, lo que representa un 64.2% y un 35.8% de las respuestas referidas a esa categoría. En la categoría de “poco utilizada” hubo 12 respuestas, correspondiendo un 58.3% a la técnica “indagación” y un 41.7% a la técnica “instrucción directa”. Finalmente en la categoría “no utilizada” hubo sólo una respuesta correspondiente a la técnica de “indagación”.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, genera la atención de este ítem la frecuencia “otros” que considera respuestas tales como; resolución de problemas, indirecta, estrategias de aprendizajes del curso y estrategia de aprendizaje auditivo. Cabe mencionar que estas respuestas no pertenecen a técnicas de enseñanza, sino en algunos casos a estilos de enseñanza. Esta confusión puede deberse a problemas de concepto o dominio disciplinar de los profesores, sin embargo fueron casos aislados y gran parte de ellos, optaron por una de las técnicas mencionadas en el estudio: indagación e instrucción directa.

Por otra parte y en relación con los estilos de enseñanza que caracterizan su acción docente, los pertenecientes a la categoría “más utilizados” por los profesores son; mando directo y asignación de tareas representando entre ambos un 37.9 % de las respuestas. Cabe mencionar que estos estilos mencionados corresponden a método “analítico” y técnica de “instrucción directa” tal cual se clasifican en las páginas 69 y 70 de esta tesis. Esto tendría coherencia con lo declarado por los profesores ya que gran parte de ellos mencionó utilizar esta técnica, sin embargo llama la atención que al preguntar por los métodos utilizados, gran parte de los sujetos, respondieron utilizar métodos globales, situación que no coincide con los estilos declarados. Luego le siguen los estilos de resolución de problemas y descubrimiento guiado los que representan entre ambos un 30.7%. Estos estilos, corresponden a la técnica de “indagación” que a su vez se clasifica dentro del método “global”. Considero que este tipo de método, es muy recurrente cuando se desarrollan estrategias lúdicas globalizadas, pues generan gran motivación en los escolares.

También se mencionan los estilos de grupos reducidos y enseñanza individualizada con un 11.9% y 7.5% respectivamente. Estos estilos no pertenecieron a la clasificación de estilo-técnica, sin embargo ocupan un lugar importante en los profesores que, seguramente en la educación física adaptada, serían recurrentes.

En la categoría de medianamente utilizado, encontramos 232 respuestas, de las cuales 37 corresponden al estilo enseñanza recíproca, lo que representa un 15.9%. Este estilo, también pertenece a la técnica de “instrucción directa” y método “analítico”, es decir tendría relación con la mayor cantidad de respuestas indicadas en métodos y técnicas. Seguramente,

existen modelos de aprendizaje entre compañeros que, dependiendo de la discapacidad, facilita el mutuo aprendizaje. Le sigue el estilo asignación de tareas con 34 respuestas, lo que representa un 14.6%. Este estilo, también pertenece a la técnica de “instrucción directa” y método “analítico”, por tanto se repite el análisis anterior. No se precisa en este estudio, el tipo de tareas, según la discapacidad, sin embargo se entiende que, es un paso más hacia la autonomía e individualización del alumno, resaltando las diferencias individuales de los alumnos tanto en sus cualidades como en el ritmo de aprendizaje. Luego la preferencia es por el estilo mando directo con 30 respuestas lo que representa un 12.9%. El mando directo, es un estilo muy representativo del profesor de una escuela más instructiva, por lo menos en la situación contextual chilena. Es el profesor quien posee un control estricto de la ejecución del alumno. Finalmente, los estilos grupos reducidos, resolución de problemas, descubrimiento guiado, autoenseñanza y enseñanza individualizada, representan entre todos un 56.6% destacando de ellos la “resolución de problemas y descubrimiento guiado” que pertenecen a la técnica por “indagación” y al método “global” de enseñanza. El estilo “descubrimiento guiado” consiste en que el profesor oriente el aprendizaje de sus alumnos, pero permitiendo que sean ellos los que investiguen, tomen decisiones y descubran. A su vez, en el estilo “resolución de problemas”, lo esencial es que el alumno debe encontrar por sí mismo la o las respuestas con total libertad, a diferencia del descubrimiento guiado, en este estilo no se persigue un modelo, sino que el alumno experimente y resuelva problemas siendo válidas todas las respuestas, la estructura de enseñanza es semiorganizada, el profesor presenta el problema y el alumno lo resuelve, luego el profesor refuerza todas las respuestas, no critica negativamente.

La categoría poco utilizado hubo 106 respuestas, de las cuales 25 correspondieron al estilo “autoenseñanza”, lo que representó un 23.5%. La “autoenseñanza” no fue incluida como una clasificación de técnica y método, sin embargo se entiende que estaría relacionada con el “método global”. También se podría entender que, este estilo es muy utilizado en alguna discapacidad, sin embargo no se precisa claramente en cuál. Le siguió el estilo de enseñanza individualizada con 22 preferencias lo que representó un 20.7%. En el caso de este estilo. Creo necesario indagar sobre la discapacidad que más lo representa, ya que sería un aporte para el estudio. Considero necesario señalar que, en conversación con profesores, algunos manifestaron que este estilo se presenta con mayor frecuencia en la discapacidad intelectual, sin embargo no se consultó. En tercer lugar de preferencias, encontramos el estilo de enseñanza recíproca con 16 respuesta lo que representó un 9.4%. Siguió a continuación los estilos de descubrimiento guiado y grupos reducidos con 11 respuestas cada uno, lo que

representó un 20.7% entre ambos. El estilo mando directo tuvo 9 respuestas, le siguió el estilo resolución de problemas y finalmente asignación de tareas, sumando todos ellos un 19.8%.

De lo anterior, también llama la atención que el estilo “mando directo” tenga sólo 9 respuesta en la categoría de “poco utilizado”, esto último, producto de la gran cantidad de respuesta que se encontraron en la utilización del método analítico y la técnica de instrucción directa, pues bien, este estilo “mando directo” es el más representativo de la técnica “instrucción directa” y método “analítico”.

De acuerdo a la importancia que asigna a los distintos procedimientos de enseñanza, la categoría de “alta importancia” para los profesores son la explicación y la demostración con 100 y 98 respuestas, lo que representan un 20% y 19.2% otorgándole una alta valoración muy superior al resto de los procedimientos. Sabemos la necesidad de utilizar estos procedimientos en todas los tipos de discapacidades estudiadas en este trabajo, sin embargo, llama la atención el procedimiento “explicación” que seguramente en el caso de la discapacidad intelectual, adquiere otra connotación, siendo relevada por la “demostración”. También es importante señalar que, ambos procedimientos son altamente demandados en escolares convencionales, por tanto no existiría una notoria diferencia en el aula. Sí creo necesario señalar que, generalmente se cree que el procedimiento “demostración” es más utilizado que la “explicación” situación que en este estudio no corresponde.

Luego de ello, encontramos los procedimientos de “corrección y progresión” con 92 respuestas cada una, lo que representa entre ambos un 36% entre ambas. Estos procedimientos, obtuvieron la misma cantidad de respuesta con una alta valoración en los profesores. Se entiende que la corrección es fundamental en todo proceso de enseñanza, razón por la cual, se comprende su valoración. El caso de la “progresión”, es un importante antecedente, ya que se cree que en algunos alumnos dependiendo de la discapacidad, es muy difícil ver resultados a corto y mediano plazo. El procedimiento que tiene menor respuestas es el “ensayo”, y finalmente la “repetición y el perfeccionamiento” es el menos valorado de esta categoría. Esto último, genera una distorsión con las preferencias de métodos y técnicas señaladas anteriormente, ya que la repetición y perfeccionamiento son también procedimientos característicos de los métodos analíticos.

De igual manera, al analizar los procedimientos que obtuvieron una categoría de “mediana importancia”, encontramos que, los de mayor respuestas son Repetición-perfeccionamiento y ensayo, con 32 y 26 respuestas, lo que representa un 32.6% y 26.5% de las respuestas totales. Le siguen los procedimientos de corrección con 13.2%. Luego encontramos el procedimiento de progresión y demostración con un 10.2% cada una.

Finalmente con una menor cantidad de respuestas se ubica el procedimiento de la explicación. Al contrario de la categorización anterior, el procedimiento de “explicación” adquiere una mediana importancia, a su vez, se valora con mayor respuesta la utilización de los procedimientos de repetición y perfeccionamiento, lo que sí tendría una línea de acción coherente entre la técnica y el método más utilizado.

En la categoría de “baja importancia”, encontramos que el procedimiento “repetición y perfeccionamiento” es el que tiene mayor respuesta representando un 57.1%, seguido del “ensayo y progresión” con un 21.4% y 14.3%. Por último, encontramos el procedimiento de la “demostración” con un 7.2%.

En la categoría “no lo utiliza” encontramos que el ensayo es el procedimiento menos utilizado, lo que representa un 36.5% del total de respuestas, seguido del procedimiento repetición y perfeccionamiento con un 19.2%. Posterior a los anteriores, encontramos el procedimiento de progresión con un 15.3% y el procedimiento de corrección con un 13.4%. Finalmente encontramos el procedimiento de explicación y demostración con un 9.6% y 6% respectivamente.

Considero necesario señalar, que en algunos casos se genera una contradicción, ya que por una parte, se responde con mayor frecuencia la utilización de métodos globales en la enseñanza de sus clases, sin embargo, se observa que es la técnica de instrucción directa la más utilizada junto con su estilo correspondiente y característico, es decir mando directo. Pues bien, en función a ello, también sucede que los procedimientos de enseñanza tienen estrecha relación con características de los métodos y en algunos casos, no hay evidencia clara y concreta entre la alta importancia de un procedimiento y el método anteriormente señalando. De la misma manera, aparecen respuestas con una alta valoración de procedimientos como la “repetición y perfeccionamiento” que, generalmente estarían asociados a ciertos métodos de enseñanza. No obstante, será necesario precisar que, en función del área de estudio, los métodos, técnicas, estilos y procedimientos de enseñanza, podrían tener una lógica distinta.

De acuerdo a las principales dificultades de aprendizaje observadas en sus alumnos, los profesores señalan lo siguiente; la discapacidad que se presenta con mayor frecuencia en la categoría de “comprensión” es la discapacidad “intelectual” con 66 respuestas, lo que representa un 43.4% del total de respuestas en esa categoría. Esto se relaciona con lo mencionado anteriormente, respecto al procedimiento de la explicación, del cual considero que los alumnos con discapacidad intelectual presentan problemas. Por tanto, se esperaba que esta categoría presentara la mayor cantidad de respuestas por parte de los sujetos. Le sigue el multideficit con 28 respuestas que corresponden a un 18.4%, lo que también se entiende y adquiere lógica. Enseguida aparece la “sordera” con 21 respuesta

correspondiente a un 13.8%. Con respecto a esta discapacidad, existe poco conocimiento en la región, sobre el trabajo de los profesores en el ámbito de la Educación Física y el Deporte Adaptado, es más, recién el año 2014 se conoce de agrupaciones de sordos que realizan formal y sistemáticamente actividad física y deportes en una asociación o club, en la provincia de Concepción.

La discapacidad siquiátrica aparece con 17 respuestas, lo que constituye un 11.2%. Tal cual se indicó en apartados anteriores, en nuestro país, existe la clasificación de discapacidad psiquiátrica, separada de la discapacidad intelectual.

Finalmente se encuentran distribuidas, con poca diferencia entre ellas, las discapacidades; motora, visual, visceral y ceguera, representando entre todas un 13.2%. Todas estas discapacidades, no deberían presentar mayores dificultades en la “comprensión”

En la categoría de “imitación” la discapacidad con mayor frecuencia fue la discapacidad motora con 33 respuestas lo que constituye el 37.1% de todas las respuestas de esa categoría. Esto se debe, a la dificultad que puede presentar la tarea y aunque no es determinante, sí genera un alto consenso entre los sujetos participantes de este estudio. Para una mayor fundamentación, será oportuno en futuras investigaciones, determinar qué tipo de discapacidad motora es la que genera mayores inconvenientes en esta categoría. Le siguen la “discapacidad visual y el multideficit” con 16.8% y 14.6% respectivamente, entendiendo que la discapacidad visual, lógicamente debe presentar mayores inconvenientes en la “imitación”, incluso se pensó que sería mayor a la discapacidad motora. Seguramente, habría que diferenciar entre el grado de discapacidad visual y ceguera que, por cierto son dos situaciones distintas.

Para la categoría de “repetición” se obtienen un total de 88 respuestas, de las cuales la de mayor frecuencia es la discapacidad motora con 25 respuesta lo que representa un 28.4% del total. Llama especialmente la atención la alta cantidad de respuesta en esta discapacidad en comparación con las que le siguen. Seguramente habría que profundizar en el nivel o categoría de la discapacidad para mayor claridad y encontrar respuesta a esta interrogante. Luego le sigue el “multideficit” con un 18.2%. Posteriormente aparecen las discapacidades visual e intelectual con 12 respuestas cada uno, lo que representa entre ambos el 27.2%. La discapacidad siquiátrica y visceral constituyen un 11.3% y 7.9%. Es importante señalar que la “repetición” parece ser una categoría recurrente en distintas discapacidades, sin embargo, llama la atención las marcadas diferencias entre ellas, las cuales oscilan entre la discapacidad motora con 25 respuestas y la ceguera con 2, aunque esta última se entiende por lógica. A pesar de ello, no se logra comprender si es ceguera total, ya que de ser así no podría estar presente.

En la categoría “corrección de errores” Las discapacidades con mayor frecuencia fueron las discapacidades “motora” e “intelectual” que representaron entre ambas un 46.5% del total de respuestas. Luego aparece el “multideficit” con 18 respuestas lo que constituye un 21%. Estas tres discapacidades, se encuentran significativamente distanciadas de las otras. Le siguen la discapacidad visual y siquiátrica con un 11.6% y 9.3% respectivamente. La ceguera aparece con el 5.8% de respuestas. Por último, se observa en inferior número de respuestas las discapacidades; visceral, sordera y otros no especificado, lo que representan entre todas un 5.8% del total.

Las dificultades de aprendizajes son notoriamente distintas según las categorías a observar, sin embargo la “ceguera” aparece en todas las categorías, es decir; comprensión, imitación, repetición y corrección de errores, con escasa cantidad de respuestas, siendo la discapacidad que presentaría en promedio la menor dificultad de aprendizaje de los alumnos.

En función a las adecuaciones curriculares que realizan los profesores en sus clases, encontramos en la categoría de “elementos básicos del currículum”, principalmente en “evaluación”. Por tanto se entiende que gran parte de los profesores, efectúan adecuaciones en sus evaluaciones, siendo diferenciadas según las discapacidades y el grado de dificultad que presenta la tarea. Por otra parte, un 29% de las adecuaciones curriculares se realizan en la categoría de “acceso al currículum”, principalmente en “elementos deportivos”. Entendemos que los contenidos deportivos que presentan los programas de estudios, son adaptados según la discapacidad y clasificación de la discapacidad, sin embargo, se requiere presenciar las clases para obtener una información más consistente. En la categoría “no realiza” se encontró 26 respuestas, lo que representa un 19% del total de respuestas.

Finalmente se preguntó sobre los tipos de recursos comunicativos que utilizan en sus clases, observamos las siguientes respuestas; el recurso comunicativo más recurrente es el de “repetición” con 85 respuestas afirmativas, lo que representa un 34.5% del total de respuestas. Es importante señalar que este recurso se manifiesta en gran parte de las discapacidades como observamos anteriormente, sin embargo no es posible que se encuentre en la ceguera total. También llama la atención que en segundo lugar se ubique el recurso “hablar despacio” con 76 respuestas lo que representa un 30.8% de respuestas. Este recurso no se esperaba encontrar, ya que generalmente se cree que debido al alto nivel de estrés de los profesores, les es poco probable mantener un equilibrio en sus indicaciones, desde la perspectiva de la forma de hablar. Sin embargo como hemos reiterado, todo dependerá de la discapacidad, ya que, en algunas existen recursos propios y aceptados por los profesores. Bastante inferior se ubica el recurso de comunicación “alternativa aumentativa” y “cuidados para discapacitados en silla de ruedas” con un 9.8% y 9.3% respectivamente. El recurso

“orientación y movilidad” aparece con un 6.9%. Finalmente, los recursos; “lenguaje de señas y “otros no especificados” con 8.1% entre ambos. Por último, el recurso “escritura braille” con un 0.4% de utilización.

Dentro de los recursos mencionados, llama la atención la escasa democratización del “lenguaje de señas”, ya que, en una sociedad socialmente inclusiva, debe incorporarse no sólo en todos los profesores que trabajan con personas sordas, sino que además en todos los profesores de establecimientos educacionales con programas de integración escolar. También es importante señalar que en variadas ocasiones, los profesores mencionan utilizar “otro” no consignado en las alternativas. En el caso de los recursos comunicativos, hubo 10 respuestas en la categoría “otro”, sin embargo, se desconoce el recurso, ya que no lo mencionan.

Todas la respuestas consignadas en el ítem; recursos materiales y metodológicos, requieren ser profundizadas en posteriores estudios, ya que, cada discapacidad representa elementos muy diversos con variables difíciles de controlar, es así como se infiere la dificultad de la enseñanza para sordos o discapacidad auditiva, la importancia que tiene diferenciar la discapacidad intelectual de la psiquiátrica, la necesidad de establecer diferencias entre la discapacidad motora y todos sus derivados y la complejidad que adquiere el trabajo metodológico con la discapacidad de multideficit.

CONCLUSIÓN

Considerando los resultados de las encuestas y la discusión descrita en el capítulo anterior, considero pertinente como resultados de este estudio, actuar como sociedad bajo la premisa de crear condiciones necesarias para que todos los escolares alcancen su mayor grado de desarrollo y puedan auto-determinarse, satisfaciendo sus necesidades hacia una educación de calidad, creando espacios educativos inclusivos, basados en el trabajo cooperativo entre distintos estamentos del establecimiento escolar, respetando el principio de igualdad, pero a su vez sensible a la diversidad, sin caer en la desigualdad. Por tanto, será necesario, el currículo común, con las adaptaciones y diversificaciones necesarias, para guiar la educación de todos los escolares, incluso la de aquellos que están escolarizados en escuelas especiales y/o escuelas con programas de integración escolar.

En función a los objetivos enunciados para esta investigación, estos se han cumplido de acuerdo a los siguientes enunciados.

Considerando el primer objetivo específico, se identificó a todas las organizaciones educativas inclusivas, adscritas al decreto n°170, de la región del Biobío, resultado de ello se obtuvo de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región y del

Instituto Nacional de Estadística, un listado con los 724 establecimientos educacionales que presentan programas de integración escolar PIE. De ellos, 137 correspondieron a la provincia de Arauco, 173 a la provincia de Biobío, 179 a la provincia de Concepción y finalmente 235 a la provincia de Ñuble. Finalmente se efectuó una distribución, priorizando aquellos establecimientos educacionales de zonas urbanas, determinando un grupo de estudio de 112 establecimientos educacionales. De estas la mayor cantidad de escuelas fue del tipo de financiamiento subvencionado y estatal con 56 y 49 escuelas respectivamente, las restantes pertenecieron a escuelas particulares y otra no especificada.

De la misma forma, la mayor cantidad de alumnos que reciben los profesores se encontraron en los niveles de enseñanza pre-básica y enseñanza básica. También se observó que gran parte de las horas destinadas a la enseñanza, se ubican en las clases regulares y los talleres, cuyos contenidos más abordados fueron; talleres de psicomotricidad y expresión corporal. Estas clases se imparten en su mayor proporción en las canchas y gimnasios de los establecimientos educacionales.

En función al segundo objetivo específico, se diseñó una encuesta para determinar el nivel de especialización y métodos utilizados por los profesores de los establecimientos en estudio. Para el desarrollo de la encuesta, se consultó la opinión de 5 profesores especialistas en el área de la Educación Física y Deporte Adaptado, todos ellos con vasta experiencia en el área. Una vez efectuado los ajustes se procedió a efectuar un estudio piloto, de tal manera, estimar las áreas de mejoramiento en el ámbito de comprensión de la encuesta por parte de los sujetos. Esta encuesta fue construida teniendo presente los ámbitos de; identificación, formación profesional, experiencia laboral y recursos materiales y metodológicos.

Para dar respuesta al objetivo específico tres, sobre la clasificación del nivel de especialización de los profesores de Educación Física, de la región del Biobío, se obtuvo como resultado que, fue un número escaso de profesores que poseen Postítulos, Especializaciones y Magíster. De estos no se evidenciaron profesores con especialización en el área de la Educación Física Adaptada o el Deporte Adaptado, la mayor cantidad de especializaciones son en el área de la motricidad infantil y la gestión deportiva. Sólo un profesor posee Magíster, sin embargo este postgrado lo efectuó en el área de la gestión deportiva. De igual manera, el estudio concluyó que sólo 3 profesores poseen especialización a nivel de Postítulo en un área distinta a la Educación Física y Deporte Adaptado. También se concluye que sólo un profesor posee un curso de especialización con niños con necesidades

educativas especiales, siendo la única especialización pertinente con este estudio. Finalmente, se concluye que no se registraron evidencia de profesores con doctorado.

Lo anterior, me permite constatar la escasa preparación de los profesores en el área de concentración de estudios de la Actividad Física Adaptada, Educación Física Adaptada y/o Deporte Adaptado, es decir, no hay registro y documentación que avale sus conocimientos. Es así que se observó que el 43.8% posee estudios de Postítulo, aunque no necesariamente en el área de concentración de estudios que se está analizando, esto último se refleja en un 12.5% solamente, es decir sólo 14 profesores señalan tener especialización en el ámbito de la actividad motora adaptada. Esta especialización está dada por cursos inferior a 250 horas. Finalmente 16 sujetos dicen tener estudios de postgrados, específicamente magíster, lo que representa una 14.3%, sin embargo, el postgrado es en otra área no vinculada con el área de concentración de estudio de este trabajo.

Por lo anterior, se concluye que los profesores, basan sus conocimientos en la experiencia, es más, hubo una gran cantidad de respuestas que afirmaron tener experiencia, representado en un 74.1%. Sin embargo el estudio permitió observar que gran parte de ellos tienen entre 1 y 8 años de ejercicio en su profesión, es decir, esa fue la experiencia a la que atribuyen sus conocimientos, razón por la cual, fue necesario acreditar conocimientos en programas de especialización y postgrados en el área de las necesidades educativas especiales.

En respuesta al cuarto objetivo específico, se describió las principales estrategias y/o adaptaciones metodológicas utilizadas en las clases de Educación Física de las organizaciones educativas inclusivas, encontrando que, gran parte de los profesores consideraron trabajar con material adecuado para sus clases, sin embargo, señalan también la necesidad de trabajar apoyándose en otras personas, específicamente en educadoras diferenciales, equipo PIE del establecimiento y asistentes de aula. Respecto a los elementos que adapta o modifica, son las habilidades y materiales los que obtuvieron mayor cantidad de respuestas.

De igual manera, la mayor parte de los encuestados, indicó conocer los métodos de enseñanza, especialmente el método mixto, siendo a su vez el más utilizado junto al método global. En relación a lo mismo, el estudio indicó que la técnica de enseñanza más utilizada es la instrucción directa y en el caso de los estilos, los más utilizados son, asignación de tareas y mando directo.

Lo anterior, genera interrogantes sobre el conocimiento de los recursos metodológicos por parte de los profesores, observando aquí una distorsión, ya que las

técnicas y estilos más demandados, se articulan con el método analítico, el cual fue el menos utilizado por ellos. En otras palabras, no existe una línea de acción coherente entre el método, la técnica y los estilos de enseñanza. Con respecto a las adecuaciones curriculares, son los elementos básicos del currículo los que sufren las mayores adecuaciones, de las cuales la evaluación es la más intervenida.

Para responder al quinto objetivo específico, referente a explicar de qué forma son abordadas las diferencias individuales de los alumnos en las clases de Educación Física. En primer término se estableció que, las NEE en las cuales poseen mayor experiencia fueron la discapacidad motriz y el Síndrome de Asperger que en nuestro país se incluye como discapacidad intelectual. También el estudio reveló que la gran cantidad de alumnos en los establecimientos educacionales se presentan en las discapacidades intelectual y multideficit lo que tendría relación con lo anterior. Por tanto se infiere que las mayores dificultades de aprendizaje están en el multideficit y la discapacidad intelectual. Para el desarrollo de sus clases, los profesores utilizan distintos tipos de recursos comunicativos, de los cuales los más utilizados son; la repetición, hablar despacio y lento y la comunicación alternativa aumentativa.

Finalmente el estudio confirma la necesidad de generar instancia de especialización en el área de la EFA, bajo un enfoque inclusivo, en el cual los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, pasen a ser parte de una gran diversidad de estudiantes que precisan una adecuada educación, con determinadas competencias para insertarse en una sociedad como agentes activos y participativos. De la misma forma, existe un polo de desarrollo que ha cobrado especial relevancia en los últimos años, esto tiene relación con el deporte como fenómeno sociocultural, en el cual el deporte adaptado cobra especial relevancia. Por ello, es importante al concluir este estudio, estimar las implicancias futuras que podría generar.

La primera de ella, tiene relación con el aporte de profesionales competentes en el área de la educación física adaptada, esto permitiría crear las condiciones necesarias para generar transformaciones relevantes en los niños con discapacidad, generando verdaderas escuelas eficaces. De la misma forma, existe la oportunidad de fomentar cursos de especialización, a través de convenios con universidades y profesores especialistas en el área. Esto último, generará la democratización del conocimiento, permitiendo una educación de calidad a los escolares y aumentando el porcentaje de escolares con discapacidad que estudian actualmente. Por lo mismo, es posible pensar en fortalecer las escuelas con talleres

complementarios que permitan ampliar el bagaje de conocimientos y motivar a los alumnos y su grupo familiar, situación que provocará una cultura socialmente inclusiva.

En función a lo anterior, considero que el acceso a las escuelas inclusivas eficaces, promueve el punto de partida para la aceptación de una sociedad que, en muchas ocasiones segrega, limitando su desarrollo en el campo laboral, por tanto se ha descrito en este trabajo una caracterización de los profesores de la región del Biobío que, entre otros factores, permitió identificar la realidad de una situación contextual determinada.

Por otra parte, el estudio permitió conocer la valoración del deporte adaptado en la escuela, situación que debe mejorar, pues en él se promueven los mismos efectos psicosociales que en el deporte convencional. Considero que el deporte como fenómeno social, tiene muchas implicancias y estas deben ser desarrolladas óptimamente, una forma de permitir su desarrollo, es dar énfasis a su condición socioeducativa; aumentando la participación en talleres de deporte adaptado, permitiendo generar encuentros paraescolares, lo que se traduciría en la organización de Juegos Regionales y Nacionales Paraescolares para niños y adolescentes con discapacidad. Esto generaría gran trascendencia en los niños y sus familias, ya que, permitiría otra instancia de sociabilizar, de acceder a igualdad de oportunidades, de autosuperación, autonomía y sobre todo de convivir en una sociedad sin restricciones a las personas con discapacidad. De igual forma, entendiendo que algunos escolares se motivan por la práctica deportiva, se podría establecer convenios con el gobierno regional de la república de Chile, para apoyar el deporte adaptado y también el deporte Paralímpico.

Es sabido que, gran parte de la vida de una deportista tiene su origen en la escuela y el barrio o sector de residencia, por tanto relevar al deporte como contenido de enseñanza, permitiría también cumplir con los propósitos que estipula la ley de inclusión social para personas con discapacidad. De la misma manera, el sueño de convertirse en deportistas y atletas reconocidos por la sociedad.

Por tanto será labor de las escuelas, gobierno regional y las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, avanzar en la protocolización de acuerdos de mutua cooperación, conformando entre otras elementos, un centro de entrenamiento para atletas discapacitados, con miras al deporte paralímpico. Por ello las universidades están llamadas a contribuir con el recurso humano capacitado, las escuelas y sus profesores con la detección de niños motivados por la práctica sistemática y finalmente las instituciones de gobierno quienes deben garantizar los recursos económicos y servicios necesarios para lograr tan anhelado desafío.

Producto de lo anterior, es posible pensar en la conformación de una Academia Paralímpica en la cual todo niño o joven pueda proyectar sus sueños de convertirse en un deportista de reconocimiento nacional e internacional. De la misma forma, la creación de cursos de Postgraduación en el área de la actividad física y deporte adaptado, cursos de especialización en actividad física y deporte adaptado, seminarios de actividad física para personas con discapacidad, formación de jueces para deportes adaptados, clasificadores funcionales y cursos de gestión y organización de eventos deportivos para personas con discapacidad.

Todo lo descrito anteriormente, permitiría contribuir hacia una cultura inclusiva, respetando y valorando la condición humana. Por tanto el imperativo ético que adquiera la transversalidad desde la cotidianidad relacional de la comunidad hasta la formulación de políticas públicas en torno a las personas con discapacidad y que se materializa en la perspectiva de derecho que debe tener como condición sine qua non, el constructo de diseño universal.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, S. G. **Deportes para ciegos y deficientes visuales**. Málaga: Federación Española de Deportes para Ciegos, 2002.

ALMEIDA, J. J. G. et al. **Goalball invertendo o jogo da inclusão**. Campinas: Autores Associados, 2008.

ALVES, M. L. **O aluno com deficiência visual nas aulas de educação física: análise do processo inclusivo**. 2013. 77 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ALVES, M.; MOLLAR, T.; DUARTE, E. **Educação física escolar, atividades inclusivas**. São Paulo: Phorte, 2013.

ARAÚJO, P. F. **A educação física para pessoas portadoras de deficiência nas instituições especializadas de Campinas**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

ARNÁIZ, P. **Educación inclusiva**: una escuela para todos. Málaga: Ediciones ALJIBE, 2003.

BERMEOSOLO, J. **Psicopedagogía de la diversidad en el aula**: desafíos a las barreras en el aprendizaje y la participación. México: Alfaomega, 2015.

BLÁNDEZ, J. **La investigación-acción**: un reto para el profesorado. Barcelona: INDE, 2000.

CALVO, C. O.; PÉREZ-TEJERO, J.; LÓPEZ, J. C. Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. **Revista Retos**, España, v. 1, n. 27, p.140-145, marzo 2015.

CAMPAGNOLLE, S. **La silla de ruedas y la actividad física**: educación física adaptada. Barcelona: Paidotribo, 1998.

CARDONA, M. **Diversidad y educación inclusiva**: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson Educación, 2006.

CHILE. Ministerio del Interior. **Constitución Política de la República de Chile**. Santiago, 1980. Disponible en: <https://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion_politica.pdf>. Acceso en: 6 mayo 2016

CHILE. Instituto Nacional de Estadística (INE). **Banco de datos región del Biobío**. 2015 Disponible en: <<http://www.inebiobio.cl/app/bdatos/indice.asp?id=151>>. Acceso en: 13. nov. 2015.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social. **Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020**. 2013. Disponible en: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Politica%20Nacional%20para%20la%20Inclusion%20Social%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf>>. Acceso en: 6 mayo 2016.

CHILE. Ministerio de Planificación. **Ley 20422 publicada el 10 de 02 de 2010 última modificación del 9 abril de 2015**. Disponible en:

<<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&idParte=0>>. Acceso en: 10 mayo 2016

CONTRERAS, O. **Didáctica de la educación física**. Barcelona: INDE, 1998.

CUMELLAS, M.; ESTRANY, C. **Discapacidades motoras y sensoriales en primarias**. Barcelona: INDE, 2006.

DELGADO, M. Los métodos de enseñanza en Educación Física. **Revista Digital para los profesionales de la enseñanza**. Disponible en: <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7619.pdf>>. Acceso en: 3 oct. 2015

DIAZ, J. **El currículo de la educación física en la reforma educativa**. Barcelona: INDE, 1998.

DUARTE, E. A formação do profissional em atividade motora adaptada. In: MENDES, M. A.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

DUARTE, E.; SANTOS, T. Adaptação e inclusão. In: DUARTE E.; LIMA. S. M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. Rio de Janeiro: ABT, 1995.

ESTUDIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD (ENDISC). 2004. Disponible en: <http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/presentacionresultados_estudionacionaldeladiscapacidad.pdf>. Acceso en: 13 nov. 2015.

FUNDACIÓN CHILE. Educación Centro de Innovación. **Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)**: documento resumen del estudio. Disponible en:

<<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>>. Acceso en: 13 nov. 2015.

GARCÍA, J. et al. **Introducción a la metodología de la investigación en ciencias de la salud**. México: Mc Graw-Hill Interamericanas, 2011.

GOLEMAN, D. **Focus**: el motor oculto de la excelencia. Buenos Aires: Ediciones B, 2013.

GOMENDIO, M. **Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales**. Madrid: Gymnos, 2000.

GOMES DE MATTOS, M.; ROSSETO, J.; BLECHER, S. **Metodología da pesquisa em educação física**. São Paulo: Phorte, 2008.

GORLA, J. **Educação física adaptada**: o passo a passo da avaliação. São Paulo: Phorte, 2008.

GORLA, J.; CAMPANA, M.; OLIVEIRA, L. de. **Teste e avaliação em esporte adaptado**. São Paulo: Phorte, 2009.

GREGUOL, M.; FERNANDES, R. **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para as pessoas com necessidades especiais. Barueri: Manole, 2005.

HEINEMANN, K. **Introducción a la metodología de la investigación empírica**. Barcelona: Paidotribo, 2003.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA P. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE). **CENSO**. Santiago, 2012.

JIMÉNEZ, C. **Pedagogía diferencial, diversidad y equidad**. Madrid: Pearson Educación, 2005.

KERLINGER, F.; LEE, H. **Investigación del comportamiento**: métodos de investigación en ciencias sociales. México: McGraw-Hill, 2002.

KLAVINA, A.; KUDLACEK, M. Physical education for students with special education need in Europe: findings of the Eusapa Project. **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 4, n. 2, p. 46-62, 2011.

LAGAR, J. A. Deporte y discapacidad. Redactor deportivo Radio Nacional de España, 1-16. 2003. Producción en Radio (30min.).

LLAMAS, J. L. Aulas inclusivas. **Revista de Pedagogía**, Bordón, v. 4, n. 60, p. 89-105, oct. 2008.

MINEDUC, CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Política Nacional de Educación Especial**: nuestro compromiso con la diversidad. Santiago, 2005.

MINEDUC, CHILE. Ministerio de Educación. (2010). Decreto n° 170/2009. **Ley de educación especial**. (Chile). Disponible en: <<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>>. Acceso en: 15 nov. 2015.

MINEDUC, CHILE. Ministerio de Educación. **Currículum en línea**. Disponible en: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21290.html>. Acceso en: 15 nov. 2015

MINEDUC, CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones técnicas para PIE Decreto Supremo n° 170/09/2013**. Disponible en: <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>>. Acceso en: 15 nov. 2015

MINEDUC, CHILE. Ministerio de Educación. (2015) **Diversificación de la enseñanza**. Disponible en:

<<http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>>. Acceso en: 6 mayo 2016

MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

MELLO, M. T; WINCKLER, C. **Esporte paralímpico**. São Paulo: Atheneu, 2012.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PÉREZ-TEJERO J. et al. Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: el campus inclusivo de baloncesto. **RICYDE**: Revista Internacional de Ciencias del Deporte, v. 8, n. 29, p. 258-271, jul. 2012.

PUIGDELLÍVOL, I. **La educación especial en la escuela integrada**: una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó 1998.

REVERDITO, R.; SCAGLIA, A.; MONTAGNER, P. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo, Phorte, 2013.

RÍOS, M. **Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad**. Barcelona: Paidotribo, 2007.

RÍOS, M. **Actividad física adaptada**: el juego y los alumnos con discapacidad. Barcelona: Paidotribo, 2014.

RUIZ, J. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Mensajero, 2003.

RUIZ SÁNCHEZ, P. La adecuación curricular individual en Educación Física. **Revista Española Educación Física y Deportes Apunts**, Barcelona, v. 4, n. 38, p. 41-50, 1994.

SALKIND, N. **Métodos de Investigación**. México: Pearson, 1998.

SANTANA, V.; DUARTE, E. **Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor**. São Paulo: Phorte, 2009.

SÁENZ-LÓPEZ, P. **La educación física y su didáctica**. Sevilla: Wanceulen, 1997.

SÁNCHEZ-BAÑUELOS, F. **Didáctica de la educación física**. Madrid: Pearson Educación, 2003.

SANZ, D.; REINA, R. **Actividades física y deportes adaptados para personas con discapacidad**. Barcelona: Paidotribo, 2012.

SENADIS. SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD. **Política para la inclusión social de las personas con discapacidad**. Disponible en: www.senadis.gob.cl/descarga/i/1238. Acceso en: 13 nov. 2015.

SENADIS. SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD. **Rampas y barreras: hacia una cultura de la inclusión de las personas con discapacidad**. Santiago de Chile, 2010.

SIEDENTOP, D. **Aprender a enseñar la educación física**. Barcelona: INDE, 1998.

SILVA, R. F.; SEABRA, J.; ARAÚJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil: da história á inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SOLA, T.; LÓPEZ, N. **La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales**. Madrid: Pirámide, 1999.

SHERRILL, C. **Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan**. New York: McGraw-Hill, 2004.

TORRALBA, M. Á.; BRAZ, M.; RUBIO, M. J. La motivación en el deporte adaptado. **Journal Psychology, Society & Education**, v. 6, n. 1, p. 27-40, 2014.

TORO, S.; ZARCO, J. **Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales**. Málaga: ALJIBE, 1995.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NACOES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA (1990). Disponible en:

<<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>> . Acceso en: 15 nov. 2015.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NACOES UNIDS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:** acceso y calidad. Salamanca: Ministerio de Educación de España: UNESCO, 1994.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NACOES UNIDS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA. **Guidelines for inclusion:** ensuring access to education for all. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NACOES UNIDS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA (2011). **Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y del Caribe.** Disponible en: <http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT_Informe_Regional_Tailandia_21marzo2011_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia_21marzo2011+esp.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2015.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NACOES UNIDS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA. (2015). **Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte.** Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acceso en: 21 nov. 2015.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NACOES UNIDS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA. **Instrumentos normativos.** 2015. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/es/education/standards-and-norms/>>. Acceso en: 15 mayo 2016.

UNESCO ORGANIZAÇÃO DAS NACOES UNIDS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA. (2015) **La educación inclusiva:** el camino hacia el futuro. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf>. Acceso en: 15 mayo 2016.

VÁZQUEZ, F. J. H. El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. **Apunts**: Revista de Educación Física y Deporte, Barcelona, v. 2, n. 60, p. 46-53. 2000.

ZUCCHI, D. G. Deporte y discapacidad. **Efdeportes**: Revista Digital, Buenos Aires, v. 7, n. 43, p. 2001.

ANEXOS

ANEXO A - INFORME COMITÉ DE ÉTICA UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN



INFORME PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO:

INCLUSIÓN: NIVEL DE ESPECIALIZACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS UTILIZADAS, EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES DE LA REGIÓN DEL BÍO-BIO, CHILE.

Certificado N°: 1-201520

Fecha de resolución: 6 de octubre de 2015

INVESTIGADOR PRINCIPAL: Cristián Luarte Rocha

Orientador: Edison Duarte

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO:

Estudio a realizar en el contexto de cualificación para el Doctorado en Actividad Física Adaptada del investigador principal, Cristian Luarte Rocha de la Universidad Estadual de Campinas, Sao Pablo-Brasil, bajo la orientación del Profesor Edson Duarte.

Estudio descriptivo-explicativo en el que el análisis se realizará desde un enfoque hermenéutico (interpretativo), principalmente en el valor de la comprensión entre el investigador y el objeto de estudio, expresando esto, a través de métodos cualitativos.

El **Objetivo General** es Identificar el nivel de especialización de los profesores de Educación Física de la región del Biobío y analizar las estrategias metodológicas utilizadas en sus clases, para enfrentar los procesos de inclusión de los escolares con distintas discapacidades.

Los Objetivos Específicos:

- Identificar las organizaciones educativas inclusivas, adscritas al decreto N°170, de la región del Biobío.
- Diseñar una encuesta que determine el nivel de especialización y métodos utilizados.
- Aplicar la encuesta a los profesores de la octava región.
- Clasificar el nivel de especialización de los profesores de Educación Física, de la región del Biobío.
- Describir las principales estrategias metodológicas utilizadas en las clases de Educación Física de las organizaciones educativas inclusivas.
- Explicar de qué forma son abordadas las diferencias individuales de los alumnos en las clases de Educación Física.

EVALUACIÓN COMITÉ

El Comité de Ética Científica (CEC) de la Universidad San Sebastián analizó los siguientes documentos:

- 1 Proyecto presentado y aprobado por el programa de doctorado de la Universidad de Campinas.
- 2 Instrumento (encuesta) de recolección de datos.
- 3 Consentimiento informado.
- 4 Sobre la base de todos los antecedentes presentados, el Comité de Ética Científica de la Universidad San Sebastián considera que no hay objeciones de tipo ético en este proyecto.
- 5 Se le solicita al Investigador Principal del proyecto informar a este Comité, al menos una vez al año, de la marcha de su estudio.


Dra. Lilian Reyes
Secretaria


Dra. María Inés Romero
Presidente

Santiago, 6 de octubre de 2015


**UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN**
Presidente Comité de Ética
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

ANEXO B - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

TERMINO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO: Diagnóstico sobre nivel de especialización de los profesores de Educación Física y las estrategias metodológicas utilizadas, en las organizaciones escolares de la región del Biobío, Chile.

RESPONSABLE DEL PROYECTO: Prof. Cristián Eduardo Luarte Rocha

ORIENTADOR: Prof. Dr. Edison Duarte

Se solicita a Ud. participar en una investigación titulada: Diagnóstico sobre nivel de especialización de los profesores de Educación Física y las estrategias metodológicas utilizadas, en las organizaciones escolares de la región del Biobío, Chile.

Su participación es voluntaria y no remunerada. Los datos obtenidos serán confidenciales y no serán utilizados en otro proyecto ni por personas ajenas a éste.

En función a exposición de dudas y aseguramiento que todas las preguntas reciban una respuesta satisfactoria, se me ha indicado que debo realizar las preguntas y/o dudas que estime conveniente sobre el Consentimiento Informado y que las respuestas a ellas serán satisfactorias para el participante encuestado. De igual forma, las preguntas y/o dudas se podrán realizar durante la aplicación de la encuesta.

El objetivo de este estudio es: Identificar el nivel de especialización de los profesores de Educación Física de la región del Biobío y conocer las estrategias y/o adaptaciones metodológicas utilizadas en sus clases, para enfrentar los procesos de inclusión de los escolares con distintas discapacidades.

Los procedimientos de la investigación consisten en aplicar una encuesta de identificación personal, luego identificar las organizaciones educativas inclusivas, adscritas al decreto N°170, de la región del Biobío. Clasificar el nivel de especialización de los profesores de Educación Física, de la región del Biobío. Describir las principales estrategias y/o adaptaciones metodológicas utilizadas en las clases de Educación Física de las organizaciones educativas inclusivas para explicar de qué forma son abordadas las diferencias individuales de los alumnos en las clases de Educación Física.

La investigación no presenta riesgos para los participantes. Los participantes en la encuesta pueden rechazar su entrevista. El investigador se responsabiliza por acompañar y desarrollar la aplicación de la encuesta.

Luego de leer este consentimiento y aclarar mis dudas, mi decisión es:

Autorizo participar: ☐ **SI** ☐ **NO**
Nombre participante: _____
RUT participante: _____
Nombre Establecimiento Educacional: _____
Ciudad y fecha: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Contacto:

Prof. Cristián Luarte Rocha, Facultad de Ciencias de la Actividad Física, Universidad San Sebastián. Concepción, CHILE. Tel.: 56-41-2487172 / 94401493.

E-mail: cristian.luarte@uss.cl

Prof. Dr. Edison Duarte, Facultad de Educación Física, Universidad Estadual de Campinas. Campinas, BRASIL. Tel.: 55-19-3788-6616 (Departamento de Estudios de Actividad Física Adaptada) E-mail: edison@fef.unicamp.br

ANEXO C - INSTRUMENTO-ENCUESTA

ENCUESTA

Estimado (a) profesor (a):

La presente encuesta forma parte de un proyecto de investigación. Su objetivo es identificar el nivel de especialización de los profesores de educación física de la región del Biobío y analizar las estrategias metodológicas utilizadas en sus clases en el ámbito de las personas con discapacidad.

Este cuestionario es completamente anónimo, y la información proporcionada será usada con fines académicos por el responsable de la investigación.

.....
Firma entrevistado

INSTRUCCIONES: Responda cada ítem rellenando el espacio asignado para ello.

I. IDENTIFICACIÓN

1.1. Sexo: ☐ Masculin ☐ Femenino

1.2. Edad:

1.3. ¿Tiene familiares con NEE?:

☐ S ☐ No Parentesco.....

II. FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1. Título/ Institución:

2.1.1. a)..... Duración:

☐ Concluido ☐ En desarrollo

b)..... Duración:

☐ Concluido ☐ En desarrollo

2.2. Postítulos/ Institución:

2.2.1. a)..... Duración:

☐ Concluido ☐ En desarrollo Duración:

2.3. ☐ Concluido ☐ En desarrollo con NEE. / Institución:

2.3.1. a)..... Duración:

☐ Concluido ☐ En desarrollo Duración:

☐ Concluido ☐ En desarrollo

2.4. Magister/ Institución:

2.4.1. a)..... Duración:

☐ Concluido ☐ En desarrollo

b)..... Duración:

☐ Concluid ☐ En desarrollo

2.5. Doctorado/ Institución:

2.5.1. a)..... Duración:

☐ Concluido ☐ En desarrollo

b)..... Duración:

☐ Concluido ☐ En desarrollo

III. EXPERIENCIA LABORAL:

3.1. Años de ejercicio en la profesión:

3.2. Experiencia(s) en NEE:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 3.3. Tipo de establecimiento donde imparte clases: (rellenar los recuadros con una x según su tipo de establecimiento. en el tipo de financiamiento marcar solo un recuadro y si su establecimiento está adscrito al decreto n° 170).

Establecimiento	Tipo	Adscrito a decreto 170
a. Escuela especial		
b. Centro laboral		
c. Escuela con integración		
d. Otro		

- 3.4. Tipo de financiamiento:

☐ Aporte ☐ Subvencionado ☐ Particular

- 3.5. En el siguiente recuadro enumere la cantidad de alumnos presentes en sus aulas que tengan las siguientes discapacidades:

Discapacidad	N° de alumnos
a. Ceguera	
b. Discapacidad visual	
c. Sordera (discapacidad auditiva)	
d. Discapacidad intelectual	
e. Discapacidad Motora	
f. Discapacidad Psiquiátrica	
g. Discapacidad visceral	
h. Multideficit (necesidades educativas múltiples)	
i. Otras:.....	

IV. RECURSOS MATERIALES Y METODOLÓGICOS

4.1. ¿En qué niveles realiza sus clases?

Nivel de enseñanza	Marque X
a. Pre-básico (educación inicial)	
b. Enseñanza básica	
c. Enseñanza Media	
d. Otro:	

4.2. Señale las actividades motrices que realiza para alumnos con NEE:

Tipo de Clases	Horas semanales	Horas semestrales
a. Clases regulares (sistemáticas)		
b. ACLES (Actividades curriculares de libre elección)		
c. Selecciones (deportivas)		
d. Talleres		
e. Otros		

4.3. Señale qué contenido (s) aborda en las actividades:

Actividad	Horas semanales	Horas semestrales
a. Estimulación Temprana		
b. Talleres de Psicomotricidad		
c. Deportes Adaptados ¿Cuál?		
d. Deporte Específico de la Discapacidad. ¿Cuál?:.....		
e. Danzas		
f. Danzas folclóricas		
g. Teatro		
h. Expresión corporal		
i. Actividades circenses		
j. Mímica		
k. Otros: ...		

4.4. ¿En qué lugar (es) realiza las actividades?

Lugar y/o espacio físico	Marque X
a. Gimnasio	
b. Cancha o multicancha	
c. Sala multitaller	
d. Plaza	
e. Pasillos del establecimiento	
f. Otros espacios:	

4.5. Señale que elementos adapta o modifica en las actividades para la inclusión de alumnos con NEE.

Elementos	Marque X
a. Los Materiales	
b. La Normativa.	
c. El Espacio.	
d. Las Habilidades.	
e. Presencia alumno colaborador o monitor soporte.	
f. Otras orientaciones didácticas.	

4.6. De acuerdo a la didáctica de sus clases:

4.4.1. ¿El material disponible para las diferentes actividades es adecuado para el desarrollo de éstas?

☐ Sí ☐ No

4.4.2. ¿La cantidad del material para las actividades es el adecuado para el desarrollo de éstas?

☐ Sí ☐ No

4.4.3. ¿En el desarrollo de las diferentes actividades, usted trabaja apoyándose con otras personas (equipo de trabajo)?

☐ Sí ☐ No ¿Cuáles profesionales?.....

4.7. Señale cuál o cuáles métodos de enseñanza caracterizan su ejercicio docente:

Métodos	Conoce el método	Muy utilizado	Medianamente utilizado	Poco utilizado	No utilizado
a. Método Global					
b. Método Analítico					
c. Método Mixto					
d. Otro:					

4.8. Señale cuál o cuáles técnicas de enseñanza caracterizan su ejercicio docente:

Técnicas	Conoce la Técnica	Muy utilizada	Medianamente utilizada	Poco utilizada	No utilizada
a. Indagación					
b. Instrucción Directa					
c. Otro:					

4.9. Señale cuál o cuáles estilos de enseñanza caracterizan su ejercicio docente:

Estilo de enseñanza	Muy utilizada	Medianamente utilizada	Poco utilizada	No utilizada
a. Mando directo				
b. Asignación de tareas				
c. Enseñanza recíproca				
d. Grupos reducidos				
e. Resolución de problemas				
f. Descubrimiento guiado				
g. Autoenseñanza				
h. Enseñanza individualizada				
i. Otros:				

4.10. Señale la importancia que usted asigna a los distintos procedimientos de enseñanza.

Procedimientos	Alta Importancia	Mediana importancia	Baja importancia	No lo utiliza
a. Explicación				
b. Demostración				
c. Ensayo				
d. Repetición y perfeccionamiento				
e. Corrección				
f. Progresión				
g. Otros:				

4.11. Identifique las principales dificultades de aprendizaje observadas en sus alumnos, según sea el caso.

Discapacidad	Comprensión	Imitación	Repetición	Corrección de errores
a. Ceguera				
b. Discapacidad Visual				
c. Sordera (discapacidad auditiva)				
d. Discapacidad intelectual				
e. Discapacidad Motora				
f. Discapacidad Psiquiátrica				
g. Discapacidad visceral				
h. Multideficit (necesidades educativas múltiples)				
i. Otros:				

4.12. Señale las adecuaciones curriculares que efectúa en sus clases.

Adecuaciones Curriculares	Marque X	¿Cuál?
a. De acceso al curriculum (materiales)		
b. De elementos básicos del curriculum (objetivos, contenidos, evaluación)		
c. No realiza		

4.13. Qué tipo de recursos comunicativos utiliza en su clase:

Tipo de recursos	SI/NO
a. Lenguaje de señas	
b. Escritura Braille	
c. Comunicación alternativa aumentativa	
d. Orientación y Movilidad (Técnicas de guía vidente)	
e. Cuidados para discapacitados en silla de ruedas.	
f. Repetición	
g. Hablar despacio y lento	
h. Otros:	

MUCHAS GRACIAS

ANEXO D - ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES**PROVINCIA DE ARAUCO**

NOMBRE ESTABLECIMIENTO	COMUNA
LICEO POLITECNICO ROSAURO SANTANA RIOS	LOTA
LICEO COMERCIAL PRESIDENTE FREI MONTALVA	LOTA
LICEO CARLOS COUSIÑO GOYENECHEA	LOTA
ESCUELA BALDOMERO LILLO FIGUEROA	LOTA
ESCUELA ISIDORA GOYENECHEA	LOTA
ESCUELA BASICA SANTA MARIA DE GUADALUPE	LOTA
ESCUELA BASICA KONRAD ADENAUER	LOTA
ESCUELA BASICA BELLO HORIZONTE	LOTA
ESCUELA BASICA THOMPSON MATTHEWS	LOTA
COLEGIO ANGEL DE PEREDO	LOTA
ESCUELA BASICA COLCURA	LOTA
C.E.I.A SAN LUIS DE POTOSI REPÚBLICA DE MÉXICO	LOTA
ESCUELA BASICA CENTENARIO	LOTA
ESCUELA BÁSICA CARABINERO ISAÍAS GUEVARA	LOTA
LICEO SANTA DORIS	LOTA
ESCUELA PADRE FRANCISCO DE CROZE	LOTA
ESCUELA PARTICULAR SANTA TERESA	LOTA
INSTITUTO HUMANIDADES SAN FRANCISCO DE ASIS	LOTA
ESCUELA PARTICULAR GETSEMANI	LOTA
LICEO COMERCIAL ANDRES BELLO LOPEZ	CORONEL
LICEO CORONEL ANTONIO SALAMANCA	CORONEL
LICEO YOBILLO DE CORONEL	CORONEL
ESCUELA ROSITA RENARD	CORONEL
ESCUELA BASICA PLAYAS NEGRAS	CORONEL
ESCUELA ROSA MEDEL AGUILERA	CORONEL
ESCUELA BASICA JAVIERA CARRERA	CORONEL
ESCUELA RAFAEL SOTOMAYOR BAEZA	CORONEL
ESCUELA VICTOR DOMINGO SILVA	CORONEL
ESCUELA AMBROSIO O'HIGGINS	CORONEL
ESCUELA REPUBLICA DE FRANCIA	CORONEL
ESCUELA REMIGIO CASTRO ABURTO	CORONEL
ESCUELA ADELAIDA MIGUIELES SOTO	CORONEL
ESCUELA OCTAVIO SALINAS CARIAGA	CORONEL
ESCUELA VISTA HERMOSA	CORONEL
ESCUELA JORGE ROJAS MIRANDA	CORONEL
ESCUELA ROSA YANEZ RODRIGUEZ	CORONEL
ESCUELA BASICA RAMON FREIRE SERRANO	CORONEL
ESCUELA ARTURO HUGHES CERNA	CORONEL
ESCUELA JUAN JOSE LATORRE BENAVENTE	CORONEL
ESCUELA FRANCISCO COLOANE	CORONEL

ESCUELA ESCUADRON	CORONEL
ESCUELA BASICA PATAGUAL	CORONEL
COLEGIO PARTICULAR GABRIELA MISTRAL	CORONEL
ESCUELA METODISTA	CORONEL
COLEGIO PARTICULAR SAN PEDRO	CORONEL
ESCUELA PARTICULAR SAN MARCOS	CORONEL
COLEGIO PARTICULAR IGNACIO CARRERA PINTO	CORONEL
ESCUELA GENARO RIOS CAMPOS	CORONEL
COLEGIO ANIBAL ESQUIVEL TAPIA	CORONEL
LICEO TÉCNICO PROFESIONAL DOCTOR RIGOBERTO IGLESIAS BASTÍAS DE LEBU	LEBU
LICEO ISIDORA RAMOS DE GAJARDO	LEBU
ESCUELA PROFESORA REBECA CASTRO ARANEDA	LEBU
ESCUELA FRESIA GRACIELA MULLER RUIZ	LEBU
ESCUELA BOCA LEBU	LEBU
DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO	LEBU
ESCUELA DR.ARNOLDO EBENSPERGER RICHTER	LEBU
ESCUELA JOSE JOAQUIN PEREZ	LEBU
ESCUELA ARTURO EBENSPERGER RICHTER	LEBU
ESCUELA LA FORTUNA	LEBU
ESCUELA ARMANDO ARANCIBIA OLIVOS	LEBU
ESCUELA PEHUEN	LEBU
ESCUELA GUILLERMO RODRIGUEZ RIOBIO	LEBU
ESCUELA PARTICULAR CERRO LA CRUZ	LEBU
LICEO SAN FELIPE DE ARAUCO	ARAUCO
ESCUELA BASICA VICENTE MILLAN IRIARTE	ARAUCO
ESCUELA BÁSICA MARE NOSTRUM	ARAUCO
ESCUELA BÁSICA DE CARAMPANGUE	ARAUCO
ESCUELA LOS PINOS	ARAUCO
ESCUELA JORGE IVAN VALENZUELA ZUNIGA	ARAUCO
ESCUELA BASICA SAN PEDRO DE LARAQUETE	ARAUCO
ESCUELA VALLE RAMADILLAS	ARAUCO
ESCUELA BASICA CARLOS SAEZ SAEZ	ARAUCO
LICEO TÉCNICO PESQUERO FILIDOR GAETE MONSÁLVEZ	ARAUCO
ESCUELA QUILANTRAL	ARAUCO
ESCUELA BASICA PASO LOS TEMOS	ARAUCO
ESCUELA BASICA ALTO YANI	ARAUCO
ESCUELA BASICA VALLE VERDE	ARAUCO
ESCUELA VALLE ARAUCO	ARAUCO
ESCUELA BASICA BRISAS DEL MAR	ARAUCO
ESCUELA BASICA CESAR MONSALVE FLORES	ARAUCO
LICEO SAN FRANCISCO DE ASIS	ARAUCO
LICEO POLIVALENTE MARIANO LATORRE	CURANILAHUE
ESCUELA RAMIRO ROA GONZALEZ	CURANILAHUE

ESCUELA CUATRO DE OCTUBRE	CURANILAHUE
ESCUELA COLICO SUR	CURANILAHUE
ESCUELA PABLO NERUDA	CURANILAHUE
ESCUELA BUENA ESPERANZA	CURANILAHUE
ESCUELA GABRIELA MISTRAL	CURANILAHUE
ESCUELA INDEPENDENCIA	CURANILAHUE
ESCUELA PLEGARIAS	CURANILAHUE
ESCUELA SAN JOSE DE COLICO	CURANILAHUE
COLEGIO ALONSO DE ERCILLA	CURANILAHUE
LICEO POLITECNICO CAUPOLICAN	LOS ÁLAMOS
ESCUELA FELIX EYHERAMENDY	LOS ÁLAMOS
LICEO TÉCNICO PROFESIONAL SAN PABLO	LOS ÁLAMOS
ESCUELA CLAUDIO FLORES SOTO	LOS ÁLAMOS
ESCUELA PILPILCO	LOS ÁLAMOS
ESCUELA ZAIDA ARANEDA VIGUERAS	LOS ÁLAMOS
ESCUELA ORLANDO DELGADO ZUNIGA	LOS ÁLAMOS
ESCUELA JOSE M.CAMPOS MENCHACA	LOS ÁLAMOS
ESCUELA LAS DUNAS	LOS ÁLAMOS
ESCUELA JOSE ULLOA FIERRO	LOS ÁLAMOS
LICEO CRISTO REDENTOR	LOS ÁLAMOS
ESCUELA BASICA CACIQUE FRANCISCO MELIN	CAÑETE
LICEO HUMANISTA CIENTÍFICO JOSÉ DE LA CRUZ MIRANDA CORREA	CAÑETE
ESCUELA LEONCIO ARANEDA FIGUEROA	CAÑETE
ESCUELA BASICA RENE ANDRADES TOLEDO	CAÑETE
ESCUELA BASICA RUBI NELSON SILVA SALAS	CAÑETE
ESCUELA BÁSICA HOMERO VIGUERAS ARANEDA	CAÑETE
ESCUELA RICARDO COLOMA DIAZ	CAÑETE
ESCUELA BASICA LLONCAO	CAÑETE
ESCUELA BASICA LA GRANJA	CAÑETE
ESCUELA BASICA TRES SAUCES	CAÑETE
ESCUELA PARTICULAR LUIS CRUZ MARTINEZ	CAÑETE
ESCUELA PARTICULAR EL RIO	CAÑETE
ESCUELA SAN LUIS DE CONTULMO	CONTULMO
LICEO POLIVALENTE NAHUEL BUTA	CONTULMO
ESCUELA BASICA GALVARINO	CAÑETE
ESCUELA BASICA JUAN AGUILERA JEREZ	CAÑETE
ESCUELA CALEBU	CONTULMO
ESCUELA BASICA JUAN LAVIN ALVEAR	CAÑETE
ESCUELA BASICA PEDRO ETCHEPARE BORDA	CAÑETE
ESCUELA PARTICULAR NUEVA AURORA	CAÑETE
ESCUELA PARTICULAR BUCHOCO	CONTULMO
ESCUELA PARTICULAR LICAUQUEN	CONTULMO
ESCUELA ANA MOLINA	TIRÚA
ESCUELA HECTOR ISAAC CARRASCO HELDT	TIRÚA

ESCUELA ELOISA GONZALEZ	TIRÚA
ESCUELA PRIMER AGUA	TIRÚA
ESCUELA CASA DE PIEDRA	TIRÚA
ESCUELA MAPODUNGUN	TIRÚA
ESCUELA PARTICULAR LOS LINGUES	TIRÚA
ESCUELA PARTICULAR SANTOS CHÁVEZ DE CANIHUAL	TIRÚA
ESCUELA PARTICULAR RANQUILHUE	TIRÚA
ESCUELA PARTICULAR NUEVA LAS HUELLAS	TIRÚA
ESCUELA PARTICULAR AILLINCO	TIRÚA
COLEGIO PADRE MANUEL D`ALZON	LOTA

ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL PROVINCIA DE BIOBIO

LICEO COMERCIAL CAMILO HENRIQUEZ	LOS ÁNGELES
LICEO COMERCIAL DIEGO PORTALES PALAZUELO	LOS ÁNGELES
LICEO LOS ÁNGELES A-59	LOS ÁNGELES
LICEO COEDUCACIONAL SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES	LOS ÁNGELES
LICEO INDUSTRIAL SAMUEL VIVANCO PARADA	LOS ÁNGELES
LICEO TECNICO JUANITA FERNANDEZ SOLAR	LOS ÁNGELES
ESCUELA GENERAL BERNARDO O HIGGINS	LOS ÁNGELES
ESCUELA ESPANA	LOS ÁNGELES
ESCUELA COLONIA ARABE	LOS ÁNGELES
ESCUELA GENERAL JOSE DE SAN MARTIN	LOS ÁNGELES
ESCUELA BLANCO ENCALADA	LOS ÁNGELES
ESCUELA HOGAR NIEVES VASQUEZ PALACIOS	LOS ÁNGELES
ESCUELA THOMAS JEFFERSON	LOS ÁNGELES
ESCUELA JOSE MANSO DE VELASCO	LOS ÁNGELES
ESCUELA CLARA REBOLLEDO DE GODOY	LOS ÁNGELES
ESCUELA PEDRO RUIZ ALDEA	LOS ÁNGELES
ESCUELA ARTURO ALESSANDRI PALMA	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA REPUBLICA DE ISRAEL	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA 21 DE MAYO	LOS ÁNGELES
ESCUELA ISLA DE LAJA	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA REPUBLICA DE ALEMANIA	LOS ÁNGELES
ESCUELA REPUBLICA DE GRECIA	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA 11 DE SEPTIEMBRE	LOS ÁNGELES
LICEO SANTA FE	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA SANTA CLARA DE CHACAYAL	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA LOS MOLINOS	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA LA QUEBRADA	LOS ÁNGELES
LICEO AGROINDUSTRIAL LLANO BLANCO	LOS ÁNGELES
ESCUELA CORONEL GUILLERMO MARIN CARMONA	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA LA AGUADA DE CUEL	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA VIRQUENCO	LOS ÁNGELES
ESCUELA BÁSICA HITILHUE	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA LOS TRONCOS	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA MILLANTU	LOS ÁNGELES
ESCUELA DIEGO PORTALES PALAZUELOS	LOS ÁNGELES
ESCUELA BÁSICA LA RINCONADA DEL SALTO	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA COYANCO	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA LAS QUINTAS	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA EL CHEQUEN	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA LA CAPILLA	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA LA MANCHA	LOS ÁNGELES
ESCUELA BASICA LA LEYENDA	LOS ÁNGELES

ESCUELA BASICA EL AMANECER DE DUQUECO	LOS ÁNGELES
ESCUELA TENIENTE IGNACIO SERRANO	LOS ÁNGELES
ESCUELA PUENTE PERALES	LAJA
ESCUELA BASICA EL NOGAL.	LOS ÁNGELES
ESCUELA SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES	LOS ÁNGELES
COLEGIO SAN NICOLÁS	LOS ÁNGELES
COLEGIO PARTICULAR MARTA BRUNET	LOS ÁNGELES
COLEGIO SAN RAFAEL ARCANGEL	LOS ÁNGELES
COLEGIO LOS ANGELES	LOS ÁNGELES
ESCUELA PARTICULAR ADVENTISTA	LOS ÁNGELES
LICEO PARTICULAR CARLOS CONDELL	LOS ÁNGELES
ESCUELA PARTICULAR DIEGO DE ALMAGRO	LOS ÁNGELES
ESCUELA PARTICULAR LA VICTORIA	LOS ÁNGELES
CENTRO EDUCACIÓN ADVENTISTA LOS ÁNGELES	LOS ÁNGELES
ESCUELA PARTICULAR RURAL LOS COPIHUES	LOS ÁNGELES
COLEGIO SAN MANUEL	LOS ÁNGELES
LICEO POLITÉCNICO GENERAL OSCAR BONILLA BRADANOV	CABRERO
LICEO MANUEL ARÍSTIDES ZAÑARTU	CABRERO
ESCUELA CHARRUA	CABRERO
ESCUELA SALTO EL LAJA	CABRERO
ESCUELA LAS OBRAS	CABRERO
HACIENDA MONTE ÁGUILA	CABRERO
ESCUELA EL PROGRESO	CABRERO
COLEGIO SAN JOSE	CABRERO
COLEGIO ABEL INOSTROZA GUTIERREZ	CABRERO
LICEO DE HUEPIL	TUCAPEL
ESCUELA BASICA TUCAPEL	TUCAPEL
ESCUELA LOS AVELLANOS	TUCAPEL
ESCUELA ALEJANDRO PEREZ URBANO	TUCAPEL
ESCUELA LAS HIJUELAS	TUCAPEL
ESCUELA LA OBRA	TUCAPEL
ESCUELA LOS AROMOS	TUCAPEL
LICEO DOCTOR VÍCTOR RÍOS RUIZ	ANTUCO
ESCUELA VOLCAN ANTUCO	ANTUCO
ESCUELA BASICA CERRO PILQUE	ANTUCO
ESCUELA OLGA RIOS DE PINOCHET	ANTUCO
LICEO FRANCISCO BASCUNAN GUERRERO	QUILLECO
LICEO ISABEL RIQUELME	QUILLECO
ESCUELA BASICA VILLA MERCEDES	QUILLECO
ESCUELA BASICA NUEVO AMANECER	QUILLECO
ESCUELA BASICA LA HOYADA	QUILLECO
ESCUELA BASICA CANICURA	QUILLECO
ESCUELA BASICA CENTINELA	QUILLECO
ESCUELA LAS ARENAS	QUILLECO

ESCUELA BASICA RIO PARDO	QUILLECO
ESCUELA BLANCA ESTRELLA	QUILLECO
ESCUELA BASICA EL ESFUERZO	QUILLECO
ESCUELA BASICA LA MESETA	QUILLECO
ESCUELA PARTICULAR LAS AGUILAS	QUILLECO
ESCUELA BÁSICA ENRIQUE BERNSTEIN CARABANTES	SANTA BÁRBARA
LICEO CARDENAL ANTONIO SAMORE	SANTA BÁRBARA
ESCUELA DE CONCENTRACIÓN FRONTERIZA RALCO ALTO BIOBÍO	ALTO BIOBÍO
ESCUELA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EL HUACHI	SANTA BÁRBARA
ESCUELA LOS BOLDOS	SANTA BÁRBARA
ESCUELA BASICA VILLACURA	SANTA BÁRBARA
ESCUELA MARIANO PUGA VEGA	SANTA BÁRBARA
ESCUELA BASICA MANIL	SANTA BÁRBARA
ESCUELA BASICA CORCOVADO	SANTA BÁRBARA
ESCUELA RINCONADA	SANTA BÁRBARA
ESCUELA LOS NOTROS	SANTA BÁRBARA
ESCUELA QUILLAILEO	SANTA BÁRBARA
ESCUELA BASICA PITRIL	ALTO BIOBÍO
ESCUELA RALCO LEPOY	ALTO BIOBÍO
ESCUELA CALLAQUI	ALTO BIOBÍO
COLEGIO SANTA BARBARA	SANTA BÁRBARA
ESCUELA PARTICULAR QUEPUCA RALCO	ALTO BIOBÍO
ESCUELA LAS PARCELAS	LOS ÁNGELES
ESCUELA PARTICULAR TRAPA TRAPA	ALTO BIOBÍO
ESCUELA EL CASTILLO	SANTA BÁRBARA
INSTITUTO VALLE DEL SOL QUILACO	QUILACO
ESCUELA BASICA RUCALHUE	QUILACO
ESCUELA BASICA CAMPAMENTO	QUILACO
ESCUELA BASICA LONCOPANGUE	QUILACO
LICEO MIGUEL ÁNGEL CERDA LEIVA	MULCHÉN
ESCUELA BLANCO ENCALADA	MULCHÉN
ESCUELA BASICA MULCHEN	MULCHÉN
ESCUELA IGNACIO VERDUGO CAVADA	MULCHÉN

LICEO CRISOL	MULCHÉN
ESCUELA SACERDOTE ALEJANDRO MANERA	MULCHÉN
ESCUELA BASICA VILLA LAS PENAS	MULCHÉN
ESCUELA ALHUELEMU	MULCHÉN
ESCUELA BASICA MUNILQUE IZAURIETA	MULCHÉN
ESCUELA BASICA SAN LUIS DE MALVEN	MULCHÉN
ESCUELA BASICA BUREO	MULCHÉN
ESCUELA BASICA PILGUEN	MULCHÉN
ESCUELA BASICA EL PARRON	MULCHÉN
ESCUELA BASICA RAPELCO	MULCHÉN
ESCUELA BASICA LOS HINOJOS	MULCHÉN
ESCUELA BASICA SANTA ADRIANA	MULCHÉN
ESCUELA BASICA AURORA DE ENERO	MULCHÉN
ESCUELA BASICA CASAS DE PILE	MULCHÉN
ESCUELA SAN BERNARDINO DE SENA	MULCHÉN
LICEO POLIVALENTE LA FRONTERA	NEGRETE
ESCUELA BASICA RIHUE	NEGRETE
ESCUELA BASICA VILLA COIGUE	NEGRETE
ESCUELA BASICA VAQUERIA	NEGRETE
LICEO MUNICIPAL DE NACIMIENTO	NACIMIENTO
ESCUELA EL SABER	NACIMIENTO
ESCUELA OSCAR GUERRERO QUINSAC	NACIMIENTO
ESCUELA CANADA	NACIMIENTO
ESCUELA TOQUI LAUTARO	NACIMIENTO
ESCUELA BASICA DOLLINCO	NACIMIENTO
ESCUELA VÍCTOR MANUEL BELTRÁN CARRIMÁN	NACIMIENTO
ESCUELA CARRIZAL	NACIMIENTO
ESCUELA MILLAPOA DIUQUIN	NACIMIENTO
ESCUELA JOSE ABELARDO NUNEZ	LAJA
ESCUELA NIVEQUETEN	LAJA
LICEO POLITECNICO HEROES DE LA CONCEPCIÓN	LAJA
ESCUELA BASICA LA COLONIA	LAJA
ESCUELA FRANCISCO PEDRO ZATTERA GUELFÍ	LAJA
ESCUELA LAS CIÉNAGAS	LAJA
ESCUELA JUAN LUIS SANFUENTE	LAJA
ESCUELA LOS CERRILLOS	LAJA
ESCUELA SANTIAGO AMENGUAL BALBONTIN	LAJA
ESCUELA RUCAHUE	LAJA
ESCUELA DIEGO JOSE BENAVENTE BUSTAMANTE	LAJA
COLEGIO PARTICULAR SAN MAURICIO	LAJA
ESCUELA PARTICULAR ALFA Y OMEGA	LAJA
LICEO ISIDORA AGUIRRE TUPPER	SAN ROSENDO
LICEO PADRE LUIS ALBERTO SALDES IRARRAZABAL	YUMBEL
ESCUELA HÉROES DE CHILE	YUMBEL
LICEO TÉCNICO PROFESIONAL GONZALO GUGLIELMI	YUMBEL

MONTIEL	
LICEO MUNICIPAL RIO CLARO	YUMBEL
ESCUELA MUNICIPAL CAMBRALES	YUMBEL
ESCUELA ENRIQUE PUFFE KIND	YUMBEL
ESCUELA PADRE PEDRO CAMPOS MENCHACA	YUMBEL
ESCUELA MUNICIPAL RERE	YUMBEL
ESCUELA MUNICIPAL LAS NIEVES	YUMBEL
ESCUELA MUNICIPAL CANCHILLAS	YUMBEL
ESCUELA MUNICIPAL CERRO PARRA	YUMBEL
INSTITUTO SAN SEBASTIÁN BÁSICO.	YUMBEL

ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL PROVINCIA DE CONCEPCIÓN

COLEGIO MARINA DE CHILE	CONCEPCIÓN
ESCUELA PARVULARIA BLANCA ESTELA	CONCEPCIÓN
COLEGIO BIOBÍO	CONCEPCIÓN
LICEO DE NINAS	CONCEPCIÓN
LICEO ANDALIEN	CONCEPCIÓN
LICEO ENRIQUE MOLINA GARMENDIA	CONCEPCIÓN
LICEO EXPERIMENTAL LUCILA GODOY ALCAYAGA	CONCEPCIÓN
LICEO DE ADULTOS JOSÉ MANUEL BALMACEDA FERNÁNDEZ	CONCEPCIÓN
LICEO LORENZO ARENAS OLIVO	CONCEPCIÓN
LICEO CHIGUAYANTE	CHIGUAYANTE
LICEO JUAN MARTINEZ DE ROZAS	CONCEPCIÓN
LICEO SAN PEDRO	SAN PEDRO DE LA PAZ
LICEO REPÚBLICA DEL ECUADOR	CONCEPCIÓN
COLEGIO BICENTENARIO REPÚBLICA DEL BRASIL	CONCEPCIÓN
LICEO DOMINGO SANTA MARÍA	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA REPUBLICA ARGENTINA	CONCEPCIÓN
ESCUELA DIEGO PORTALES PALAZUELOS	CONCEPCIÓN
ESCUELA JOSE HIPOLITO SALAS Y TORO	CHIGUAYANTE
COLEGIO GRAN BRETAÑA	CONCEPCIÓN
COLEGIO ESPAÑA	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA JOHN F. KENNEDY	CHIGUAYANTE
ESCUELA BELGICA	CHIGUAYANTE
LICEO REPÚBLICA DE ISRAEL	CONCEPCIÓN
ESCUELA DARIO SALAS MARCHANT	SAN PEDRO DE LA PAZ
ESCUELA BASICA RENE LOUVEL BERT	CONCEPCIÓN
ESCUELA OSCAR CASTRO ZUNIGA	CONCEPCIÓN
ESCUELA ESTHER HUNNEUS DE CLARO	CONCEPCIÓN
ESCUELA REPUBLICA FEDERAL ALEMANA	CHIGUAYANTE
LICEO REBECA MATTE BELLO	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA MANQUIMAVIDA	CHIGUAYANTE
COLEGIO JUAN GREGORIO LAS HERAS	CONCEPCIÓN
LICEO LUCERO GONZALEZ	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA REPUBLICA DE GRECIA	CHIGUAYANTE
ESCUELA BÁSICA IRENE FREI DE CID	CONCEPCIÓN
BÁSICA SARGENTO CANDELARIA PEREZ	SAN PEDRO DE LA PAZ
ESCUELA MIGUEL JOSE ZANARTU SANTA MARIA	SAN PEDRO DE LA PAZ
ESCUELA ENRIQUE SORO BARRIGA	SAN PEDRO DE LA PAZ

ESCUELA LA ESPERANZA	CHIGUAYANTE
ESCUELA BASICA LAGOS DE CHILE	CONCEPCIÓN
ESCUELA PALESTINA DE PALOMARES	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA LUIS ALBERTO ACEVEDO	SAN PEDRO DE LA PAZ
ESCUELA LUIS ALFREDO MUÑOZ BURBOA	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA LAUTARO	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA AGUA DE LA GLORIA	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA BOCA DEL BIO BIO SUR	SAN PEDRO DE LA PAZ
ESCUELA BASICA MICHAIHUE	SAN PEDRO DE LA PAZ
COLEGIO GALVARINO DE LOMAS COLORADAS	SAN PEDRO DE LA PAZ
ESCUELA BASICA FUNDO CHANCO	CONCEPCIÓN
ESCUELA JOSE MIGUEL CARRERA	SAN PEDRO DE LA PAZ
COLEGIO PARTICULAR AURORA DE CHILE	CHIGUAYANTE
ESCUELA PARTICULAR PEDRO DE ONA	SAN PEDRO DE LA PAZ
COLEGIO DEL SAGRADO CORAZON	CONCEPCIÓN
COLEGIO PARTICULAR ANDRÉS BELLO	CHIGUAYANTE
COLEGIO PARTICULAR SANTA INES	CHIGUAYANTE
COLEGIO LAGUNA REDONDA	CONCEPCIÓN
COLEGIO MARCELA PAZ	CONCEPCIÓN
ESCUELA PARTICULAR SANTA EMILIA	CONCEPCIÓN
COLEGIO PARTICULAR ALBORADA	SAN PEDRO DE LA PAZ
COLEGIO PARTICULAR JUAN BOSCO	SAN PEDRO DE LA PAZ
COLEGIO PARTICULAR EL LIBERTADOR	CONCEPCIÓN
COLEGIO SANTA SABINA	CONCEPCIÓN
COLEGIO PARTICULAR ALONSO DE ERCILLA	CONCEPCIÓN
ESCUELA BASICA MALVINA ROMERO VIDAL	CONCEPCIÓN
COLEGIO PARTICULAR EL ARRAYAN	SAN PEDRO DE LA PAZ
COLEGIO COLEGIO MARTÍN LUTHER	SAN PEDRO DE LA PAZ
COLEGIO ADVENTISTA DE CONCEPCION	CONCEPCIÓN
ESCUELA PARTICULAR MANQUIMAVIDA	CHIGUAYANTE
COLEGIO LA PROVIDENCIA	CONCEPCIÓN
ESCUELA PARTTICULAR SANTA CATALINA DE SIENA	CONCEPCIÓN
C.E.I.A. MONSEÑOR ALFREDO SILVA SANTIAGO	CONCEPCIÓN
COLEGIO SAN IGNACIO	SAN PEDRO DE LA PAZ
COLEGIO MARIA INMACULADA	CONCEPCIÓN
COLEGIO SANTA EUFRASIA	CONCEPCIÓN

COLEGIO EDWARD	CONCEPCIÓN
COLEGIO SANTA LUISA DE CONCEPCION	CONCEPCIÓN
COLEGIO SAN PATRICIO	CHIGUAYANTE
LICEO SAN AGUSTIN DE CONCEPCION	CONCEPCIÓN
ESCUELA PARTICULAR EL NAZARENO	CONCEPCIÓN
ESCUELA PARTICULAR ANDRES BELLO	SAN PEDRO DE LA PAZ
ESCUELA PARTICULAR SAN JOSE	SAN PEDRO DE LA PAZ
LICEO ALMIRANTE PEDRO ESPINA RITCHIE	TALCAHUANO
LICEO INDUSTRIAL JUAN ANTONIO RIOS	TALCAHUANO
LICEO POLIVALENTE PEDRO DEL RÍO ZAÑARTU	HUALPÉN
LICEO COMERCIAL PROFESOR SERGIO MORAGA ARCIL	TALCAHUANO
LICEO POLIVALENTE LAS SALINAS	TALCAHUANO
LICEO TECNICO	TALCAHUANO
ARTURO PRAT CHACON	TALCAHUANO
ESCUELA SANTA LEONOR	TALCAHUANO
ESCUELA THOMAS JEFFERSON D 465	HUALPÉN
ESCUELA HELEN KELLER ADAMS	HUALPÉN
LICEO SIMÓN BOLÍVAR	HUALPÉN
LICEO COMERCIAL LUCILA GODOY ALCAYAGA	HUALPÉN
ESCUELA REPUBLICA DEL PERU	HUALPÉN
ESCUELA D N° 475	TALCAHUANO
ESCUELA BLANCA ESTELA PRAT CARVAJAL	HUALPÉN
ESCUELA MEXICO ESTADO DE GUERRERO	TALCAHUANO
ESCUELA BASICA LA DAMA BLANCA	TALCAHUANO
ESCUELA VILLA INDEPENDENCIA	TALCAHUANO
ESCUELA BASICA LAS HIGUERAS	TALCAHUANO
COLEGIO HUACHIPATO	TALCAHUANO
COLEGIO LOS CONDORES	TALCAHUANO
ESCUELA ALONKURA	HUALPÉN
ESCUELA BÁSICA CRISTÓBAL COLÓN	HUALPÉN
ESCUELA BASICA CRUZ DEL SUR	TALCAHUANO
LICEO ANITA SERRANO SEPULVEDA	TALCAHUANO
ESCUELA BASICA LIBERTAD	TALCAHUANO
ESCUELA CORNETA CABRALES	TALCAHUANO
COLEGIO BASICO VILLA ACERO	HUALPÉN
C.E.I.A. HUALPENCILLO	HUALPÉN
COLEGIO REMODELACION SIMONS	TALCAHUANO
ESCUELA BASICA CERRO CORNOU	TALCAHUANO
ESCUELA BASICA BUENA VISTA	TALCAHUANO
ESCUELA F 500 HUERTOS FAMILIARES	TALCAHUANO
ESCUELA BÁSICA CERRO ZAROR	TALCAHUANO
ESCUELA SANTA CLARA	TALCAHUANO

ESCUELA BASICA PENINSULA DE TUMBES	TALCAHUANO
ESCUELA BASICA CERRO SAN FRANCISCO	TALCAHUANO
COLEGIO BERNARDO O'HIGGINS	HUALPÉN
LICEO LA ASUNCION	TALCAHUANO
ESCUELA PARTICULAR MANUEL RODRIGUEZ	HUALPÉN
ESCUELA ADVENTISTA DE HUALPEN	HUALPÉN
COLEGIO PARTICULAR LOS ARAUCANOS	TALCAHUANO
ESCUELA PARTICULAR ESMERALDA	TALCAHUANO
COLEGIO PARTICULAR TALCAHUANO	TALCAHUANO
ESCUELA PARTICULAR ADVENTISTA	TALCAHUANO
ESCUELA BASICA ELIEZER	TALCAHUANO
CENTRO EDUCACIÓN EVANGÉLICO DE HUALPÉN	HUALPÉN
COLEGIO SANTA BERNARDITA	TALCAHUANO
ESCUELA SANTA TERESITA	HUALPÉN
COLEGIO MONTANER DE HUALPEN	HUALPÉN
ESCUELA PARTICULAR DIEGO PORTALES	HUALPÉN
ESCUELA SANTA CECILIA	TALCAHUANO
LICEO PENCOPOLITANO	PENCO
ESCUELA REPUBLICA DE ITALIA	PENCO
ESCUELA ISLA DE PASCUA	PENCO
ESCUELA PENCO	PENCO
ESCUELA EDUARDO CAMBELL SAAVEDRA	PENCO
ESCUELA ALMIRANTE JORGE MONTT ÁLVAREZ	PENCO
ESCUELA ALMIRANTE PATRICIO LYNCH	PENCO
ESCUELA LA GREDA	PENCO
ESCUELA VIPLA	PENCO
ESCUELA ETHEL HENCK DE GRANT	PENCO
ESCUELA BASICA PRIMER AGUA ABAJO	PENCO
COLEGIO PARTICULAR FUNNY SCHOOL	PENCO
ESCUELA PARTICULAR QUEEN ELIZABETH SCHOOL	PENCO
COLEGIO EL REFUGIO	PENCO
LICEO COMERCIAL DE TOME	TOMÉ
LICEO VICENTE ALBERTO PALACIOS VALDES	TOMÉ
ESCUELA BÁSICA REPÚBLICA DE ECUADOR	TOMÉ
ESCUELA BASICA BELLAVISTA	TOMÉ
ESCUELA BASICA IGNACIO SERRANO MONTANER	TOMÉ
ESCUELA BASICA DICHATO	TOMÉ
ESCUELA BASICA ARTURO PRAT	TOMÉ
ESCUELA BASICA REPUBLICA DE PANAMA	TOMÉ
ESCUELA BASICA RAFAEL	TOMÉ
ESCUELA BASICA CARLOS MAHNS CHOUPAY	TOMÉ
ESCUELA BASICA COCHOLGUE	TOMÉ
ESCUELA BASICA Y ADULTOS CALIFORNIA	TOMÉ
ESCUELA BASICA CERRO ESTANQUE	TOMÉ
ESCUELA MARIANO EGANA	TOMÉ

ESCUELA BÁSICA LISA ENRIQUETA PETER TEUBNER	TOMÉ
ESCUELA BASICA MENQUE	TOMÉ
ESCUELA BASICA PUNTA DE PARRA	TOMÉ
ESCUELA BASICA SAN CARLITOS	TOMÉ
ESCUELA BASICA BURCA	TOMÉ
ESCUELA BASICA CALETA DEL MEDIO	TOMÉ
ESCUELA BASICA SAN FRANCISCO	TOMÉ
ESCUELA BASICA MILLAHUE	TOMÉ
ESCUELA BASICA CORONEY	TOMÉ
ESCUELA BASICA VEGAS DE COLIUMO	TOMÉ
ESCUELA BASICA SAN ANTONIO	TOMÉ
ESCUELA PARTICULAR MARGARITA NASEAU	TOMÉ
COLEGIO DOCTOR GUILLERMO VELASCO BARROS	TOMÉ
ESCUELA BASICA RAFAEL AMPUERO VILLARROEL	TOMÉ
COLEGIO PADRE LUIS AMIGO	CONCEPCIÓN
JARDIN INFANTIL FABIOLA	CONCEPCIÓN
PARVULARIO COLEGIO ADVENTISTA DE COMCEP.	CONCEPCIÓN
COLEGIO PARTICULAR KENNEDY SCHOOL	CHIGUAYANTE
COLEGIO SALESIANO DE CONCEPCION	CONCEPCIÓN

ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL PROVINCIA DE ÑUBLE

LICEO BICENTENARIO MARTA BRUNET CÁRAVES	CHILLÁN
LICEO NARCISO TONDREAU	CHILLÁN
LICEO MARTIN RUIZ DE GAMBOA	CHILLÁN
LICEO NUEVA VIDA	CHILLÁN
ESCUELA PARVULARIA FEDERICO FROEBEL	CHILLÁN
ESCUELA BASICA DIEGO BARROS ARANA	CHILLÁN
ESCUELA BASICA LOS HEROES	CHILLÁN
LICEO POLIVALENTE JUAN PACHECO ALTAMIRANO	CHILLÁN VIEJO
ESC. BASICA GRAL. L. BERNARDO OHIGGINS	CHILLÁN
ESCUELA REPUBLICA DE ISRAEL	CHILLÁN
ESCUELA ARTURO MERINO BENITEZ	CHILLÁN
ESCUELA GABRIELA MISTRAL	CHILLÁN
ESCUELA REPUBLICA DE ITALIA	CHILLÁN
ESCUELA REPUBLICA DE MEXICO	CHILLÁN
ESCUELA BASICA EL TEJAR	CHILLÁN
ESCUELA MARIA AMALIA SAAVEDRA MARTINEZ	CHILLÁN
ESCUELA BASICA LA CASTILLA	CHILLÁN
ESCUELA PALESTINA	CHILLÁN
ESCUELA BÁSICA ROSITA O'HIGGINS RIQUELME	CHILLÁN
ESCUELA BASICA REYES DE ESPANA	CHILLÁN
ESCUELA BASICA JUAN MADRID AZOLA	CHILLÁN
ESC. BASICA ARTURO MUTIZABAL SOTOMAYOR	CHILLÁN
ESCUELA BASICA QUILAMAPU	CHILLÁN
ESCUELA REPUBLICA DE PORTUGAL	CHILLÁN
ESCUELA BASICA JOSE MARIA CARO RODRIGUEZ	CHILLÁN
ESCUELA BASICA LAS CANOAS	CHILLÁN
ESCUELA 27 DE ABRIL	CHILLÁN
ESCUELA BASICA CAPILLA COX	CHILLÁN
ESCUELA BASICA RUCAPEQUEN	CHILLÁN VIEJO
ESCUELA BASICA QUINCHAMALI	CHILLÁN
ESCUELA BASICA NEBUCO	CHILLÁN VIEJO
ESCUELA BASICA EL PEUMO	SAN NICOLÁS
ESCUELA BASICA CURICA	SAN NICOLÁS
ESCUELA PAUL HARRIS	CHILLÁN
ESCUELA BASICA LLOLLINCO	CHILLÁN VIEJO
ESCUELA BASICA QUILMO	CHILLÁN VIEJO
ESCUELA ANTONIO MACHADO	CHILLÁN
ESCUELA LOS JARDINES DE LAUTARO	CHILLÁN
ESCUELA BASICA LOS COLIGUES	CHILLÁN VIEJO
COLEGIO DE LA PURISIMA CONCEPCION	CHILLÁN
COLEGIO SEMINARIO PADRE ALBERTO HURTADO	CHILLÁN
ESCUELA PARTICULAR ADVENTISTA	CHILLÁN
ESCUELA BASICA PARTICULAR EL LIBERTADOR	CHILLÁN

ESCUELA PARTICULAR HISPANO AMERICANO	CHILLÁN
INSTITUTO SANTA MARIA	CHILLÁN
COLEGIO COYAM	CHILLÁN
COLEGIO DARIO SALAS	CHILLÁN
COLEGIO SAN VICENTE DE PAUL	CHILLÁN
ESCUELA PAULA JARA QUEMADA	CHILLÁN VIEJO
COLEGIO SAN VALENTIN	CHILLÁN VIEJO
COLEGIO GABRIELA MISTRAL	CHILLÁN
COLEGIO COMEWEALTH SCHOOL	CHILLÁN
LICEO TÉCNICO PROFESIONAL SAN RAFAEL DE CHILLÁN	CHILLÁN
ESCUELA GENERAL DOMINGO URRUTIA	SAN CARLOS
LICEO POLITECNICO CAP. IGNACIO CARRERA P	SAN CARLOS
LICEO DIEGO PORTALES PALAZUELOS	SAN CARLOS
ESCUELA GENERAL JOSÉ MIGUEL CARRERA VERDUGO	SAN CARLOS
ESCUELA GENERAL SOFANOR PARRA HERMOSILLA	SAN CARLOS
ESCUELA FRANCISCO MOYA CLEMENT	SAN CARLOS
ESCUELA JOAQUIN DEL PINO ROZAS Y NEGRETE	SAN CARLOS
ESCUELA BULI	SAN CARLOS
ESCUELA NINQUIHUE	SAN CARLOS
ESCUELA EL CARBON	SAN CARLOS
ESCUELA CACHAPOAL	SAN CARLOS
ESCUELA RIBERA DE NUBLE	SAN CARLOS
ESCUELA MONTE BLANCO	SAN CARLOS
ESCUELA LAS ARBOLEDAS	SAN CARLOS
ESCUELA QUILELTO	SAN CARLOS
ESCUELA MILLAUQUEN	SAN CARLOS
ESCUELA MANUEL ANTONIO CASTILLO VELASCO	SAN CARLOS
ESCUELAS LAS JUNTAS	SAN CARLOS
ESCUELA JUNQUILLO	SAN CARLOS
ESCUELA EL SAUCE	SAN CARLOS
INSTITUTO SANTA MARIA DE SAN CARLOS	SAN CARLOS
LICEO POLIVALENTE NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED	SAN CARLOS
COLEGIO SAGRADO CORAZON DE JESUS	SAN CARLOS
ESCUELA SAN JORGE DE NIQUEN	ÑIQUÉN
ESCUELA CHACAY	ÑIQUÉN
LICEO TIUQUILEMU	ÑIQUÉN
ESCUELA NIQUEN	ÑIQUÉN
LICEO SAN GREGORIO	ÑIQUÉN
ESCUELA ZEMITA	ÑIQUÉN
ESCUELA LAS ROSAS	ÑIQUÉN
ESCUELA PUERTAS DE VIRGUIN	ÑIQUÉN
ESCUELA COLVINDO	ÑIQUÉN

ESCUELA BULI-CASERIO	ÑIQUÉN
LICEO JORGE ALESSANDRI RODRIGUEZ	SAN FABIÁN
ESCUELA BASICA EL CARACOL	SAN FABIÁN
ESCUELA BASICA PASO ANCHO	SAN FABIÁN
ESCUELA BASICA TRABUNCURA	SAN FABIÁN
ESCUELA BRITANICA GUILLERMINA DRAKE WOOD	COIHUECO
ESCUELA DOMITILA URREJOLA MENCHACA	COIHUECO
ESCUELA ENRIQUE GRAF REYES	COIHUECO
ESCUELA BASICA TANILVORO	COIHUECO
ESCUELA TALQUIPEN	COIHUECO
ESCUELA BASICA NIBLINTO	COIHUECO
ESCUELA GUARDIA MARINA ERNESTO RIQUELME	COIHUECO
ESCUELA HEROES DE IQUIQUE	COIHUECO
ESCUELA PORVENIR DE CATO	COIHUECO
ESCUELA BÁSICA EMBALSE COIHUECO	COIHUECO
ESCUELA CAMILO HENRIQUEZ	CHILLÁN
ESCUELA GENERAL PEDRO LAGOS MARCHANT	COIHUECO
ESCUELA MANUEL MATUS HERMOSILLA	COIHUECO
ESCUELA SAN ANTONIO DE FRUTILLARES	COIHUECO
ESCUELA PARTICULAR LAS MARIPOSAS	CHILLÁN
ESCUELA PARTIC. LOS ALTOS DE MIRAFLORES	COIHUECO
LICEO POLITÉCNICO JOSÉ MANUEL PINTO ARIAS	PINTO
ESCUELA JOSE TOHA SOLDEVILLA	PINTO
ESCUELA JAVIER JARPA SOTOMAYOR	PINTO
ESCUELA HECTOR MANUEL ARIAS CORTES	PINTO
ESCUELA SANTA EDUVIGES	PINTO
ESCUELA NIDO DE GOLONDRINAS	PINTO
ESCUELA BASICA JUAN JORGE	PINTO
ESCUELA SAN ALFONSO	PINTO
LICEO MANUEL JESUS ORTIZ	SAN IGNACIO
LICEO PUEBLO SECO	SAN IGNACIO
COLEGIO POLITECNICO VICTOR JARA	SAN IGNACIO
ESCUELA MARÍA LUISA ESPINOZA RUIZ	SAN IGNACIO
ESCUELA LAS QUILAS	SAN IGNACIO
ESCUELA CALLE ALEGRE	SAN IGNACIO
ESCUELA COLTON VARIANTE	SAN IGNACIO
ESCUELA MAYULERMO	SAN IGNACIO
ESCUELA SELVA NEGRA	SAN IGNACIO
LICEO POLITÉCNICO MARÍA WARD	SAN IGNACIO
LICEO JUVENAL HERNANDEZ JAQUE	EL CARMEN
ESCUELA VIRGEN DEL CARMEN	EL CARMEN
ESCUELA DEL CARMEN SAN MARTÍN OTÁROLA	EL CARMEN
ESCUELA NAVIDAD-TREHUALEMU	EL CARMEN
ESCUELA BERNARDINO MUNOZ GONZALEZ	EL CARMEN
ESCUELA CAPILLA NORTE	EL CARMEN

ESCUELA LUIS TEODORO ORTEGA OYARCE	EL CARMEN
ESCUELA LAS HORMIGAS	EL CARMEN
ESCUELA MATA REDONDA	EL CARMEN
ESCUELA SAN JOSE SUR	EL CARMEN
ESCUELA SAN ISIDRO	EL CARMEN
ESCUELA DE SAN VICENTE ALTO	EL CARMEN
ESCUELA BALSA ZAPALLAR	EL CARMEN
LICEO DE YUNGAY	YUNGAY
LICEO CAMPANARIO	YUNGAY
ESCUELA LOS PUQUIOS	YUNGAY
ESCUELA SAN MIGUEL DE ITATA	YUNGAY
ESCUELA EL ROBLE	YUNGAY
ESCUELA BASICA RANCHILLOS	YUNGAY
ESCUELA LOS MAYOS	YUNGAY
COLEGIO DIVINA PASTORA	YUNGAY
LICEO POLIVALENTE TOMÁS ARNALDO HERRERA VEGA	PEMUCO
ESCUELA BASICA GENERAL CRUZ	PEMUCO
ESCUELA JOSÉ RENÉ SALGADO	PEMUCO
ESCUELA ARTURO MATTE ALESSANDRI	PEMUCO
ESCUELA BASICA VALLE HERMOSO	PEMUCO
ESCUELA BASICA SALTO DE DANICALQUI	PEMUCO
LICEO MANUEL BULNES	BULNES
LICEO SANTA CRUZ DE LARQUI	BULNES
ESCUELA CELIA URRUTIA PRIETO	BULNES
ESCUELA ESPECIAL ADULTOS ITATA	BULNES
ESCUELA BASICA PUEBLO SECO SANTA CLARA	BULNES
ESCUELA EL PALPAL DE SANTA CLARA	BULNES
ESCUELA BATALLA DEL ROBLE	BULNES
ESCUELA EVARISTA OGALDE ORTEGA	BULNES
ESCUELA CANTA RANA	BULNES
ESCUELA LAS CARMELITAS	BULNES
ESCUELA RINCONADA DE COLTON	BULNES
ESCUELA COLTON QUILLAY	BULNES
ESCUELA MILAHUE	BULNES
ESCUELA LOS ESTANQUES	BULNES
ESCUELA LOS TILOS	BULNES
ESCUELA EL CARACOL	BULNES
LICEO LUIS CRUZ MARTINEZ	QUILLÓN
ESCUELA BASICA HEROES DEL ITATA	QUILLÓN
ESCUELA BÁSICA AMANDA CHÁVEZ NAVARRETE	QUILLÓN
ESCUELA PEDRO ENRIQUE TORRES SABELLE	QUILLÓN
ESCUELA BASICA EL CASINO	QUILLÓN
ESCUELA BASICA HUACAMALA	QUILLÓN
ESCUELA BASICA QUEIME	QUILLÓN

ESCUELA BÁSICA PUERTO LOS FRUTALES DE COYANCO	QUILLÓN
ESCUELA BASICA LIUCURA BAJO	QUILLÓN
ESCUELA BASICA PASO EL ROBLE	QUILLÓN
ESCUELA BÁSICA LAGUNA AVENDAÑO	QUILLÓN
ESCUELA BASICA SANTA ANA DEL BAUL	QUILLÓN
LICEO POLIVALENTE VIRGINIO ARIAS	RÁNQUIL
ESCUELA BASICA NUEVA ALDEA	RÁNQUIL
ESCUELA BASICA VEGAS DE CONCHA	RÁNQUIL
ESCUELA BASICA SAN IGNACIO DE PALOMARES	RÁNQUIL
ESCUELA BASICA BLANCA ROSA GUZMAN REYES	RÁNQUIL
LICEO NIBALDO SEPULVEDA FERNANDEZ	PORTEZUELO
ESCUELA LOMAS DE CHUDAL	PORTEZUELO
ESCUELA MEMBRILLAR	PORTEZUELO
ESCUELA SAN FRANCISCO DE ASIS	PORTEZUELO
ESCUELA CUCHA URREJOLA	PORTEZUELO
COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN	PORTEZUELO
ESCUELA VILLA JESUS DE COELEMU	COELEMU
LICEO DOMINGO ORTIZ DE ROZAS	COELEMU
ESCUELA MARIA TERESA MARCHANT CONTRERAS	COELEMU
ESCUELA CLEMENTINA MAUREIRA ALMANZA	COELEMU
ESCUELA GUARILIHUE ALTO	COELEMU
ESCUELA FELIPE CUBILLOS SIGAL	COELEMU
ESCUELA BASICA AMERICA	RÁNQUIL
ESCUELA VEGAS DE ITATA	COELEMU
ESCUELA BASICA MAITENCO	TREGUACO
ESCUELA BÁSICA VALLE LONQUÉN	TREGUACO
ESCUELA BASICA TAUCO	TREGUACO
ESCUELA BASICA MINAS DE LEUQUE	TREGUACO
ESCUELA BASICA ANTIQUERO	TREGUACO
LICEO POLIVALENTE DIEGO MISSENE BURGOS	COBQUECURA
ESCUELA BASICA BUCHUPUREO	COBQUECURA
ESCUELA BASICA COLMUYAO	COBQUECURA
ESCUELA BASICA TAUCU	COBQUECURA
ESCUELA BASICA PULLAY	COBQUECURA
LICEO POLITECNICO CARLOS MONTANE CASTRO	QUIRIHUE
ESCUELA GRUMETE CORTES	QUIRIHUE
ESCUELA NUEVA AMERICA	QUIRIHUE
ESCUELA BASICA SANTA CAROLINA	QUIRIHUE
ESCUELA BASICA SANTA RITA DE LAS NIEVES	QUIRIHUE
ESCUELA BASICA SANTA ELENA	QUIRIHUE
ESCUELA BASICA ALTO DE PIEDRA	QUIRIHUE
ESCUELA BASICA LOS REMATES	QUIRIHUE
ESCUELA BASICA EL SOL	QUIRIHUE
LICEO ARTURO PRAT CHACON	NINHUE

ESCUELA ROSARIO CHACON BARRIOS	NINHUE
ESCUELA BASICA DE RELOCA	NINHUE
ESCUELA BASICA EL RINCON	NINHUE
ESCUELA DOCTOR DAVID BENAVENTE SEPÚLVEDA	NINHUE
ESCUELA ALIPIA ACEVEDO	NINHUE
ESCUELA BASICA TALHUAN	NINHUE
ESCUELA BÁSICA QUITRIPÍN	NINHUE
ESCUELA PARTICULAR ADVENTISTA QUIRAO	NINHUE
LICEO BICENTENARIO DE EXCELENCIA POLIVALENTE SAN NICOLÁS	SAN NICOLÁS
LICEO TÉCNICO PUENTE ÑUBLE	SAN NICOLÁS
ESCUELA BASICA LA LOMA	SAN NICOLÁS
ESCUELA BASICA PENA SANTA ROSA	SAN NICOLÁS
ESCUELA BASICA PIEDRA LISA	SAN NICOLÁS
ESCUELA BASICA LAJUELAS	SAN NICOLÁS
ESCUELA BASICA DADINCO	SAN NICOLÁS
ESCUELA BASICA TRILICO	SAN NICOLÁS
ESCUELA BASICA MONTELEON	SAN NICOLÁS